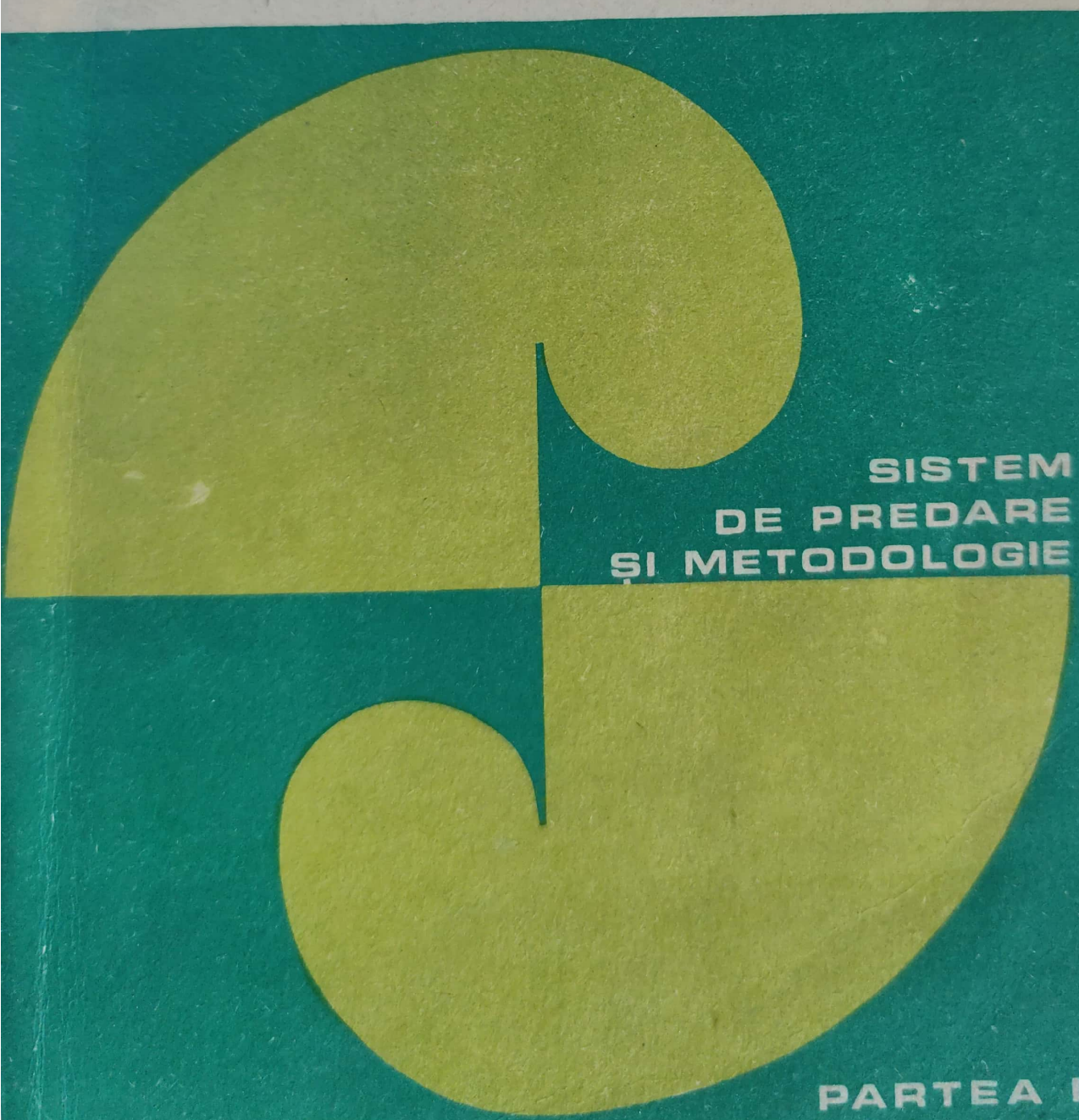
LIMBA ROMÂNĂ ÎN ȘCOALA GENERALĂ



SISTEM
DE PREDARE
ȘI METODOLOGIE

PARTEA I

Referenți : prof. univ. dr. VASILE BUNESCU
prof. MARIA BĂRGĂOANU

Redactor : prof. **Magdalena Panaitiu**
Tehnoredactor : **Sanda Dumitrașcu**
Coperta : **A. Francisc**

Scanned with OKEN Scanner

CUVÎNT ÎNAINTE

Lucrarea de față reprezintă o încercare de îmbunătățire a învățării limbii române în școala generală prin înnoirea metodicii obiectului și prin reconsiderarea și restructurarea conținutului programelor pentru clasele I—VIII în lumina orientărilor metodologice esențiale aduse de lingvistica modernă și de pedagogia contemporană.

Aspectele de bază ale propunerilor privitoare la îmbunătățirea programelor constau în asigurarea caracterului științific al informațiilor, începînd de la cunoștințele pregramaticale, *și* în dirijarea procesului instructiv potrivit principiilor instruirii programate *(principii care implică organizarea informațiilor conform logicii interne a obiectului de învățămînt și cerințelor teoriilor moderne ale învățării). Pentru o bună dirijare a procesului instructiv, au fost programate exact și amănunțit atît* scopurile *(priceperile și deprinderile ce trebuie formate), cît și* căile care conduc la realizarea scopurilor. *Însușirea conștientă a noțiunilor și a categoriilor lingvistice, formarea deprinderilor practice sau a deprinderilor de analiză a problemelor la care se întîmpină greutăți în practica obișnuită au fost soluționate prin* stabilirea căilor de accesibilitate sau de rezolvare *a problemelor respective :* modul de abordare, mijloacele de autocontrol *(contexte caracteristice sau alte fapte de limbă cu valoare instrumentală în cazurile date),* scheme operaționale (algoritmi) de analiză sau de dirijare a ortografiei ori a exprimării corecte, modele structurale sau alte mijloace de clarificare a problemelor teoretice și a celor practice.

Cuprinsul lucrării a fost repartizat în două volume.

Prezentul volum cuprinde următoarele părți esențiale : textul unui sistem de predare *(sistemul I)* experimentat la clasele I-IV cu copii școlarizați la vîrsta de șapte ani ; lucrarea *pe baza căreia a fost elaborat sistemul respectiv* — metodica predării noțiunilor și a categoriilor lingvistice prevăzute în programele experimentate* ; descrierea cercetărilor experimentale pentru validarea accesibilității cunoștințelor *și* rezultatele cercetărilor ; rezultatele unor sondaje experimentale făcute la clasele I

* Sistemul experimentat a cuprins și cunoștințele prevăzute în actuala programă pentru clasa a V-a și chiar unele cunoștințe care depășesc prevederile acestei programe.

Scanned with OKEN Scanner

și a II-a cu copii școlarizați la vîrsta de șase ani, *sondaje al căror scop a fost cunoașterea posibilităților de programare a primelor noțiuni și categorii lingvistice în condițiile coborîrii cu un an a vîrstei de școlarizare. Cercetările din care a rezultat cuprinsul acestui volum au fost prevăzute în planul de activități inițiate în 1963 de* **Institutul de științe pedagogice**** *din țara noastră, în scopul perfecționării didacticilor speciale, și s-au desfășurat în anii 1963—1970****.

Volumul al doilea, care va fi editat ulterior, va cuprinde : **textul unui sistem de predare a limbii române în clasele I—VIII** *(sistemul II) ;* **lucrarea de bază** *pentru programarea noțiunilor și a categoriilor lingvistice care depășesc programa clasei a V-a —* **metodica predării cunoștințelor respective.** *Acest sistem a fost realizat pe baza concluziilor la care au condus cercetările și sondajele menționate mai sus, în ce privește cunoștințele ce pot fi însușite pînă la vîrsta de unsprezece ani, și pe baza principiilor de organizare a cunoștințelor de gramatică, principii care s-au conturat în activitatea de elaborare a programelor experimentate.*

Lucrarea se adresează tuturor celor preocupați de studierea posibilităților de perfecționare a programei și a metodologiei obiectului „limba română" și, în mod special, cadrelor didactice care predau limba română în școala generală. Sper că metodele sau procedeele propuse, precum și indicațiile privitoare la exerciții (selectarea problemelor, organizarea conținutului unor exerciții, dirijarea activității de rezolvare etc.) vor fi de folos învățătorilor și profesorilor în activitatea lor cu elevii.

La desfășurarea în bune condiții a cercetărilor experimentale, am fost ajutată de conducerea Institutului de științe pedagogice și de cadrele didactice de la școala experimentală.

Orientarea inițială a cercetării spre realizarea unei programe de învățămînt corespunzătoare principiilor instruirii programate se datorește profesorului universitar dr. **Vasile Bunescu,** *care, în calitatea de director-adjunct pe care a avut-o la Institutul de științe pedagogice, a îndrumat pe calea arătată cercetările experimentale începute în 1963 la diferite obiecte de învățămînt, între care s-a aflat și obiectul „limba română". Pentru orientarea menționată, pentru sugestiile pe care mi le-au dat articolele și studiile d-sale cu tema perfecționării procesului de învățămînt și pentru felul cum s-a îngrijit de asigurarea la timp a materialului didactic destinat lecțiilor experimentale, îi aduc multe mulțumiri.*

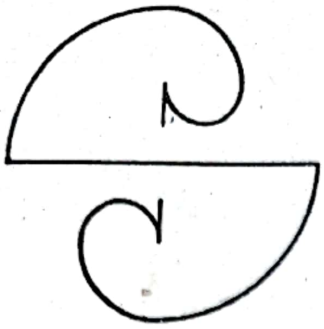
Apreciez ca o însemnată contribuție la rezultatele obținute în cercetările experimentale munca de calitate a învățătoarelor și a profesoarelor de la **Școala generală nr. 122 din București,** *care au condus clasele experimentale de bază sau clasele la care am făcut pe termene de predare limitate anumite sondaje pentru confirmarea unor ipoteze : înv.* **Maria Bănică, Ioana Beldiman, Maria Iordache, Elena Luzi, Valeria Mirea, Natalia Mirescu, Valeria Nena, Elena Sopon ;** *prof.* **Maria Bărgăoanu** *și* **Doina Pufan.** *Tuturor le mulțumesc pentru felul în care au contribuit la realizarea acestei lucrări.*

ȘTEFANIA POPESCU

** Astăzi, *Institutul de cercetări pedagogice și psihologice.*

*** Cercetările din anii 1963—1966 au fost făcute în cadrul activității mele de cercetător la Institutul de științe pedagogice, iar cele din anii 1967—1970, după plecarea mea de la Institut. În consecință, concluziile care au rezultat din cercetările cuprinse în prezenta lucrare și propunerile pe care le fac nu angajează actuala conducere a Institutului de cercetări pedagogice și psihologice.

Scanned with OKEN Scanner



INTRODUCERE

I. ETAPELE DE REALIZARE A LUCRĂRII

1. Începînd cu anul școlar 1963—1964, activitatea Institutului de științe pedagogice a fost orientată în mod sistematic spre perfecționarea procesului de învățămînt prin înnoirea și restructurarea conținutului programelor școlare și prin modernizarea metodelor și a mijloacelor de transmitere a cunoștințelor.

În anul școlar 1963—1964 s-au făcut primele cercetări de aplicare a instruirii programate la predarea mai multor discipline școlare, între care și limba română. Pe lîngă obiectivele care privesc aplicarea pentru prima oară a instruirii programate în țara noastră (evaluarea rezultatelor prin comparație cu cele date de instruirea tradițională, studierea posibilităților de individualizare a învățării în condițiile învățămîntului organizat pe clase și pe lecții etc.), cercetările au avut și un obiectiv legat de îmbunătățirea programelor școlare: exersarea cercetătorilor în vederea realizării unei programări corespunzătoare cerințelor instruirii programate (*V. Bunescu*, 33, p. 143, 144).

2. Pentru obiectul limba română cercetările s-au făcut la clasa I și la clasa a V-a. Desprind din concluziile acestor cercetări constatările cu caracter orientativ pentru sistemul de predare alcătuit în anul următor.

— Elaborarea lecțiilor de instruire programată pentru clasa a V-a a dus la constatarea unor aspecte negative ale programei în uz, între care înlănțuirea nelogică a multor cunoștințe de gramatică și urmările acestui lucru: definiții și scheme de analiză necorespunzătoare cu cerința instruirii programate de a dirija procesul însușirii conștiente printr-o succesiune strict logică a informațiilor (*Șt. Popescu*, 256, p. 187, 189, 210). Aceste constatări au dus la stabilirea următorului plan de acțiuni: *elaborarea*, în anul școlar 1964—1965, *a unui sistem de predare a limbii române în școala generală*[1], *sistem care să înde-*

[1] Am păstrat titlul lucrării așa cum a fost înscris în planul de cercetări, cu termenul *predare*. Întrucît am folosit acest termen și în cuprinsul lucrării, precizez că în situațiile respective, el nu se referă la folosirea metodei expozitive, ci la faptul că învățătorul (profesorul sau autorul textului de autoinstruire) transmite („predă") denumirile termenilor științifici (uneori și conținutul acestora) și alte cunoștințe care nu pot fi „dobîndite" de elevi în mod independent.

Scanned with OKEN Scanner

plinească condițiile cerute de instruirea programată; validarea prevederilor sistemului prin cercetări experimentale; îmbunătățirea sistemului pe baza concluziilor experimentului.

— Experimentul de la clasa I a relevat posibilitățile intelectuale ale elevilor — capacitatea de a-și însuși cunoștințe pregramaticale prin activitate intelectuală independentă, de a opera conștient cu cunoștințele de limbă și de a motiva operarea prin reguli (*G. Beldescu*, 17, p. 177, 179).

3. Cercetările experimentale pentru validarea programelor s-au desfășurat în anii școlari cuprinși între septembrie 1965 și iunie 1970 și au fost limitate la clasele I—IV, întrucît în programele acestor clase am intervenit mai mult față de programele în uz, în ce privește volumul de cunoștințe în general și pe clase și accentuarea caracterului practic și formativ al predării limbii române. Acest lucru a impus o etapă de analiză a rezultatelor obținute, pentru a se aprecia mai bine pe ce cunoștințe poate fi întemeiată programa pentru clasa a V-a.

4. După încheierea cercetărilor experimentale, proiectul de programă alcătuit pentru clasele I—VIII a trebuit să fie restructurat, pentru motivele arătate mai jos.

— Descrierea amănunțită a lecțiilor experimentale a condus la găsirea unor soluții de organizare mai economică a materialului, față de cea propusă inițial pentru programele claselor I—IV. Îmbunătățirile aduse programelor[2], la care s-au adăugat caracterul selectiv al exercițiilor, prioritatea, dată la lecții, activității independente a elevilor și alte măsuri de îmbunătățire a procesului instructiv, au accelerat mult ritmul de însușire și, ca urmare, s-a ajuns la o depășire însemnată a volumului de cunoștințe prevăzut în programa de bază pînă la limita absolvirii clasei a IV-a.

— În timpul cercetărilor experimentale au apărut situații noi: școlarizarea copiilor la vîrsta de 6 ani (în vederea trecerii treptate la învățămîntul general de 10 ani), fapt care a pus problema adaptării programelor la noua situație; apariția a numeroase studii și articole care au aprofundat și clarificat, prin metode noi, diferite probleme de gramatică a limbii române. Acest lucru a creat posibilități de îmbunătățire a sistemului în ce privește conținutul științific și organizarea mai economică a cunoștințelor.

Forma la care am ajuns în urma restructurării informațiilor este *proiectul de programă pentru clasele I—VIII ale școlii generale*, care va fi publicat în partea a II-a a lucrării.

---

[2] Programele îmbunătățite reprezintă materialul pentru care am folosit în „Cuvînt înainte" denumirea „sistemul I".

Scanned with OKEN Scanner

II. BAZA DIDACTICĂ A LUCRĂRII

1. STADIUL DE INFORMARE ÎN DOMENIUL DIDACTICII MODERNE.

În timpul în care am elaborat sistemul de predare și în care s-au desfășurat cercetările experimentale n-a existat o lucrare de pedagogie realizată pe baza noii orientări a didacticii și a teoriilor învățării[3]. În această situație, am selectat din studiile și din articolele de pedagogie, de psihologie a învățării și de psihologie a copilului ceea ce am socotit că s-a conturat ca reconsiderare a principiilor didactice generale, ca aspecte metodologice esențiale pentru o mai bună dirijare a procesului de învățămînt și ca orientare în ce privește posibilitățile intelectuale ale copiilor de vîrstă școlară mică.

Întrucît această lucrare reprezintă prima încercare de restructurare a sistemului de predare a limbii române în școala generală și de îmbunătățire a metodologiei obiectului, prin aplicarea noilor criterii de perfecționare a procesului instructiv, și mai ales pentru că aceste criterii au fost selectate după aprecierea autoarei, prezentarea lor este utilă, pentru a-l ajuta pe cititor să urmărească mai ușor descrierea sistemului de predare, bazele psihopedagogice ale prelucrării didactice a materialului de predat etc. În prezentarea ce urmează, am încercat să sistematizez problemele pe baza legăturii ce trebuie realizată între condițiile cerute de dirijarea optimă a procesului instructiv, ca act concret al însușirii cunoștințelor, și condițiile ce trebuie observate la elaborarea sistemului de predare.

2. DE LA INSTRUIREA PROGRAMATĂ LA RECONSIDERAREA PRINCIPIILOR DIDACTICE GENERALE

Concepția nouă privitoare la dirijarea procesului de învățămînt a rezultat din analiza acestui proces de pe poziția programării cibernetice. Dezvoltarea cercetărilor de aplicare a metodologiei cibernetice la studierea diferitelor

[3] Lucrul este explicabil. Timpul la care mă refer a fost, pentru pedagogie și pentru psihologia învățării, o etapă de cercetări, de aprofundare a procesului instructiv și a principiilor didactice în lumina unor teorii noi.

Scanned with OKEN Scanner

sisteme și procese a atras atenția pedagogilor și psihologilor asupra faptului că procesul instructiv este un anumit tip de comandă și control (*L. N. Landa*, 182, p. 252) și că acest proces reprezintă un sistem dinamic funcțional a cărui dirijare optimă se poate realiza pe baza metodologiei cibernetice (*V. Bunescu*, 37, p. 45).

Intensificarea cercetărilor de studiere a procesului instructiv pe baza principiilor cibernetice a avut ca punct de plecare aplicarea acestor principii la elaborarea lecțiilor de instruire programată. Preocuparea programatorilor de a conduce pe căi sigure gîndirea elevilor a dus la formularea a două cerințe legate de noțiunile de bază din definiția cibernetică — organizarea și conducerea: *necesitatea de a se organiza conținutul fiecărei lecții și conținutul obiectului de învățămînt conform logicii interne a științei și de a se aprofunda teoria învățării*[4]. Urmarea de cea mai mare importanță a curentului creat de aplicarea metodologiei cibernetice la instruirea programată a fost aprofundarea psihologiei învățării. De la analiza riguroasă a condițiilor cerute de actul însușirii conștiente s-a ajuns la reconsiderarea principiilor didactice generale, iar de aici, la stabilirea noilor criterii pentru elaborarea programelor de învățămînt.

3. RECONSIDERAREA PRINCIPIILOR DIDACTICE — BAZĂ A NOILOR CRITERII PENTRU ELABORAREA PROGRAMELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT

ÎNSUȘIREA CONȘTIENTĂ

1. Stabilirea condițiilor necesare pentru dirijarea procesului însușirii conștiente a avut la bază analogia dintre activitatea creierului uman și activitatea mașinilor cibernetice[5]. După cum se știe, o mașină cibernetică nu poate realiza scopul pentru care a fost construită decît pe baza unui program riguros de acțiuni dirijate prin posibilități de autocontrol pentru prelucrarea informațiilor receptate. Mașina este deci „instruită" cum să procedeze, după ce indicații să se conducă pentru a efectua corect fiecare operație a programului de lucru ce i s-a dat. Tot astfel, pentru a se realiza scopul urmărit în procesul instructiv prin transmiterea unor informații, trebuie să i se dea elevului și anumite indicații după care să se conducă pentru a da un răspuns corect, pentru a scrie corect etc. Elevul trebuie să fie informat cu privire la *caracteristicile esențiale* sau *indicatorii esențiali* ai materialului propus a fi însușit. Drumul pînă la răspunsul corect constă într-un *program de acțiuni — o schemă operațională* — care reprezintă schițarea acțiunilor pe plan mintal (*V. Pavelcu*, 229, p. 450). Programul acțiunilor alcătuit pe baza indicatorilor esențiali constituie sistemul condițiilor față de care trebuie să se orienteze elevul pentru însușirea conștientă a materialului (*P. Golu*, 138, p. 37). Programul constă într-o serie de operații elementare cu o succesiune strict logică și pentru a căror rezolvare corectă s-au asigurat (la elaborarea programului) condițiile logice, adică indicatorii esențiali. Indicatorii esențiali sînt *mijloacele de autocontrol* pentru dirijarea însușirii conștiente a unei noțiuni, reguli etc. Programul acțiunilor este un *algoritm rațional al activității*

[4] „Una dintre condițiile raționalizării procesului de învățămînt este elaborarea profundă a teoriei învățării" (*L. N. Landa, lucr. cit.* p. 251).

[5] Este un caz de utilizare pe cale inversă a acestei analogii, pentru că mai întîi a avut loc aplicarea ei la funcționarea mașinilor cibernetice.

Scanned with OKEN Scanner

intelectuale a elevului[6]. Să presupunem informația: *Numeralul cardinal este unul dintre determinanții de la stînga substantivului care cer substantiv nearticulat*. Partea din informație privind prezența numeralului cardinal la stînga substantivului este indicatorul esențial (condiția logică) cu valoarea unui *mijloc de autocontrol* pentru situația de substantiv nearticulat. Pe baza acestui indicator, dîndu-i-se elevului (oral) sintagma *doi prieteni* sau *doi barcagii*, el va putea răspunde, fără a fi nevoit să recurgă la analizatorul auditiv, că substantivul este nearticulat. Ca urmare, va ști că substantivul trebuie scris fără articolul *-i*. Algoritmul este simplu: cu un singur operator de autoreglare (cercetarea dacă există condiția logică menționată).

2. Pe lîngă importanța pe care o au ca termeni de dirijare în procesul însușirii conștiente a fiecărei informații noi, indicatorii esențiali prezintă și alte avantaje.

— Unii indicatori esențiali oferă *posibilități de transfer* la probleme înrudite cu cele pentru care au fost transmiși[7] și, prin aceasta, contribuie la realizarea unei economii de timp. Pe de altă parte, realizarea transferului înseamnă și contribuția modului de organizare a materialului la dezvoltarea operativității specifice[8] și a calităților generale ale gîndirii, transferul implicînd anumite operații logice (îndeosebi, asocierea, comparația și generalizarea).

— În cazul unor definiții, reguli etc., pe baza indicatorilor esențiali, se pot formula în exprimare concisă *modele structurale*, care, reducînd conținutul informațional numai la indicarea elementelor esențiale, ajută la memorarea și la păstrarea acestora în măsură mult mai mare decît se poate realiza prin definițiile, regulile și descrierile verbalizate[9].

3. Din aspectele prezentate rezultă că programarea optimă a procesului însușirii conștiente este condiționată de **caracterul strict științific al materialului propus,** întrucît *condițiile logice — indicatorii esențiali — reprezintă aspecte ale logicii interne a științei* [10]. Și, pentru că sistemul logic al științei constă într-o rețea de interdependențe a fenomenelor din domeniul respectiv, găsirea condițiilor logice pentru programarea optimă a însușirii fiecărei noțiuni este o problemă care privește analiza întregului conținut al obiectului de învățămînt.

4. Clarificările aduse de studierea actului însușirii conștiente prin optica programării cibernetice au condus la *precizări metodologice importante cu privire la felul cum trebuie dirijat procesul instructiv prin activitatea de elaborare a programelor de învățămînt.*

În didactica modernă elaborarea programei este privită cu exigența științifică impusă de importanța acestei lucrări, care *trebuie să reprezinte* **în mod real prima etapă în acțiunea de programare a procesului instructiv.** Pentru

---

[6] Algoritmul este „O (...) succesiune de operatori și de condiții logice care, pornind de la o anumită informație inițială, elaborează o informație de răspuns" (*S. Marcus*, 192, p. 213).

[7] De exemplu: indicatorul numeral cardinal, dat pentru scrierea fără articol a substantivelor masculine la plural, poate fi extins și asupra ortografiei adjectivelor care însoțesc substantivul (*doi prieteni buni, doi struguri acri, doi barcagii grijulii* etc.).

[8] Competența elevului de a rezolva cu ușurință probleme din domeniul obiectului respectiv.

[9] Modelele structurale pe care le-am realizat pentru predarea limbii române sînt date sub titlul „Analiza materialului în vederea înnoirii metodologiei obiectului", p. 46—90.

[10] Faptul că numeralele cardinale cer substantiv nearticulat este un aspect de logică internă a limbii: substantivul determinat de un numeral cardinal arată obiecte nedefinite (*doi oameni = doi oameni oarecare*). Ca urmare, substantivul nu poate primi articol hotărît, acesta fiind marca gramaticală a substantivelor care arată obiecte definite.

Scanned with OKEN Scanner

realizarea acestui deziderat este necesar ca *organizarea informațiilor în sistemul de predare să fie bine pregătită*. În acest scop, se recomandă:

— adaptarea conținutului obiectului la logica internă a științei, considerată la nivelul stadiului atins prin ultimele cuceriri esențiale;

— analiza atentă și amănunțită a întregului material de predat, pentru a se descoperi acele aspecte ale logicii interne a științei care conduc la o bună sistematizare a informațiilor (stabilirea locului optim al fiecărei noțiuni sau categorii și înlănțuirea informațiilor în flux continuu)[11];

— selectarea informațiilor esențiale (cu valoare operațională și aplicativă) pentru îndeplinirea obiectivelor principale ale învățămîntului contemporan — *formarea intelectuală a elevilor și legarea teoriei de practică*.

Selectarea și organizarea informațiilor în vederea însușirii conștiente și a creării posibilităților de transfer constituie *condițiile de bază* pentru *realizarea scopului formativ*[12].

Toate cerințele converg spre **realizarea unei programe de învățămînt cu o succesiune și o corelare a informațiilor corespunzătoare modelului cibernetic de organizare**, adică: „realizarea unui sistem (întreg) caracterizat prin circulația și folosirea optimă a informațiilor, în care părțile nu sînt independente, ca în cazul unui conglomerat, ci sînt coordonate între ele, sînt subordonate întregului și ierarhizate după gradul lor de importanță și eficiență, în raport cu scopurile sistemului". În consecință, „Părțile care nu prezintă importanță pentru scopurile sistemului, neeficiente, sau parazitare, urmează în mod normal să fie eliminate, asemenea corpurilor străine dintr-un organism", iar „atunci cînd este necesar se cere integrarea în sistem a unor elemente noi, corespunzătoare dezvoltării sistemului" (*Gh. Zapan*, 325. I, p. 4).

ACCESIBILITATEA

Soluționarea pe baze științifice a problemei însușirii conștiente a avut ca urmare firească **considerarea în mod realist a accesibilității și a raportului dintre logica didactică[13] și logica științei.**

1. Între însușirea conștientă și accesibilitate este o legătură foarte strînsă: realizarea însușirii conștiente (a înțelegerii depline) este o dovadă că au fost îndeplinite condițiile pentru accesibilitatea materialului predat[14]. Condiția de bază a accesibilității este deci (ca și pentru însușirea conștientă) asigurarea caracterului științific al informațiilor[15]. Accesibilitatea depinde,

---

[11] Pentru obiectele la care se aplică îmbinarea sistematizării concentrice cu sistematizarea liniară, analiza materialului trebuie să urmărească și găsirea soluțiilor de *îmbinare optimă a celor două modalități de sistematizare*. În general, pedagogii insistă asupra recomandării de a se da *mai multă atenție sistematizării liniare*, deoarece acest mod de organizare oferă posibilități mai mari de orientare a elevilor spre cunoașterea sistemului logic al științei.

[12] Realizarea acestui obiectiv este condiționată, fără îndoială, și de modalitățile de organizare a activității elevilor. În această privință, logica științei va oferi necesarul (elemente de control și aspecte ce pot fi modelate sau algoritmizate) pentru găsirea formelor de instruire cu eficiență maximă în ce privește dezvoltarea celor două calități esențiale ale gîndirii creatoare — flexibilitatea și fluiditatea.

[13] „Instruire în raport cu particularitățile de vîrstă ale proceselor de însușire a cunoștințelor și de formare a capacităților intelectuale" (*V. Bunescu*, 35, p. 178).

[14] Psihologul *P. Popescu-Neveanu* definește accesibilitatea prin însușirea conștientă: „faptul însușirii conștiente este elementul definitoriu al accesibilității" (244, p. 344).

[15] Amintesc că aceasta înseamnă stabilirea necesarului pentru programarea însușirii conștiente, deci indicarea mijloacelor de autocontrol.

Scanned with OKEN Scanner

fără îndoială, și de măsura în care, prin aplicarea principiilor pedagogice, s-au găsit forme de prezentare a materialului adecvate particularităților de vîrstă ale elevilor. Această prelucrare didactică nu trebuie să afecteze însă calitatea științifică a informațiilor. Rolul principiilor pedagogice este de a înlesni însușirea științei, „nu însă prin modelarea ei după particularitățile psihopedagogice, ci prin metode corespunzătoare acestor particularități" (*V. Bunescu*, 37, p. 49). Trebuie să se facă deci distincție între două feluri de analiză a materialului de predat: *analiza de pe poziția logicii științei*, îndreptată spre găsirea condiției de bază a accesibilității (posibilitățile de autocontrol), și *analiza de pe poziția logicii didactice*, în vederea găsirii condițiilor de accesibilitate a științei la nivelul diferitelor vîrste. Bazele celor două feluri de analiză sînt diferite, dar orientarea generală este comună: găsirea posibilităților de **a face să devină ușor ceea ce mai înainte era socotit dificil.** În consecință, îndrumările din metodicile speciale trebuie să fie întemeiate pe ceea ce a rezultat din conlucrarea celor două feluri de analiză.

2. Stăruința asupra asigurării caracterului științific al învățămîntului și indicațiile precise date în acest scop[16] sînt expresia unui mod nou de a concepe **raportul dintre logica științei și logica didactică.** În locul vechii concepții, potrivit căreia logica științei a fost subordonată logicii didactice, se preconizează integrarea logicii didactice în logica științei și realizarea acestei integrări cît mai devreme. Este evident că aplicarea acestui principiu nu pune probleme pentru clasele la care se știe, în general, că elevii au atins un anumit nivel de dezvoltare a capacității intelectuale. De aceea, cercetările s-au îndreptat spre sondarea posibilității de realizare a acestui deziderat la clasele mici. Cercetătorii (români și străini) care au studiat această problemă au ajuns la concluzia că *integrarea logicii didactice în logica științei este posibilă de la primele clase ale învățămîntului primar, deoarece școlarii mici dispun de posibilități intelectuale mult mai mari decît s-a crezut pînă acum*[17]. Pedagogul american J. Bruner afirmă că „oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare, i se poate preda cu succes orice obiect de învățămînt într-o formă intelectuală adecvată" (27, p. 59)[18]. Este interesant de observat schimbarea radicală (la un interval de cinci ani) a poziției psihologilor cu privire la orientarea programelor școlare. La *Congresul de psihologie de la Copenhaga* (1961) se susținea încă adaptarea programei școlare la caracteristicile psihologice, iar la *Congresul de psihologie de la Moscova* (1966) s-a cerut organizarea influențelor exterioare și interioare pentru o dezvoltare intensă a capacităților intelectuale (apud *M. Giurgea*, 131, p. 154).

Necesitatea de a se introduce din clasele primare un învățămînt științific este susținută și argumentată convingător prin avantajele de ordin for-

---

[16] Fundamentarea metodicii speciale pe analiza conținutului închegat și restructurat al obiectului de învățămînt, nu pe aprecierea după aparențe a logicii interne a obiectului sau a accesibilității.

[17] Pentru rezultatele cercetărilor de la noi, citez cîteva lucrări în care sînt prezentate sondaje făcute la clasa I (cercetarea descrisă în prima lucrare a cuprins clasele I—VI și grupuri de preșcolari alcătuite din 20—30 de subiecți): P. Popescu-Neveanu, V. Negcescu, T. Crețu, S. Vornicescu, M. Banto — *Cercetări asupra formelor elementare de cuncaștere geometrică, fizică și biologică* (în vol. SDE, p. 6—44); P. Popescu-Neveanu, V. Bunescu, Gh. Călugărița, Al. Filipovici, I. Ilasievici, M. Sandu — *Unele rezultate ale cercetărilor în legătură cu modernizarea învățămîntului matematic în școala generală* (în vol. SDE, p. 45—79); P. Popescu-Neveanu și A. Bârcă (246); Șt. Popescu (260).

[18] Acest lucru este susținut și de *P. Popescu-Neveanu* (243, p. 14—17). Afirmația este reluată în prima lucrare citată la indicele 17 — „în toate etapele este posibilă o apropiere a logicii didactice de logica științei" (p. 9).

Scanned with OKEN Scanner

mativ — *realizarea funcției instrumentale a învățămîntului primar și importanța acestui lucru pentru ridicarea calității învățămîntului în ciclurile următoare*[19].

Constatările privind capacitatea elevilor din primele clase de a-și însuși cunoștințe autentic științifice sporesc *posibilitățile de îmbunătățire a programelor școlare*, permițînd o serie de măsuri unitare în ce privește caracterul științific al cunoștințelor și organizarea acestora în succesiunea claselor și a ciclurilor de clase. Aplicarea unei orientări științifice riguroase din prima etapă a învățămîntului general va permite:

— înlăturarea cunoștințelor preștiințifice diformante și a operațiilor superficiale, care frînează dezvoltarea gîndirii elevilor din clasele primare;

— realizarea, pînă la absolvirea clasei a IV-a, a unei pregătiri suficiente (sub aspect informativ și formativ), care să creeze cu adevărat trecerea firească la exigențele programelor pentru clasa a V-a;

— realizarea unui echilibru între programele claselor, în ce privește volumul, gradul de dificultate și noutatea informațiilor (observîndu-se, bineînțeles, o gradare rațională, proporțională cu creșterea capacității de asimilare a cunoștințelor de către elevi)[20].

CRITERIILE PENTRU ELABORAREA PROGRAMELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT
(SISTEMATIZARE PE PROBLEME)

1. *Asigurarea obiectivelor principale ale învățămîntului*: realizarea unui învățămînt formativ și practic.

2. *Probleme privind conținutul obiectului de învățămînt*:

— înnoirea conținutului prin punerea de acord cu modelul logic contemporan al științei pe care obiectul respectiv o reprezintă în planul de învățămînt;

— selectarea materialului în funcție de scopurile urmărite prin predarea obiectului;

— unitatea de concepție a programei în ce privește calitatea științifică a informațiilor (aplicarea principiului „integrarea logicii didactice în logica științei").

3. *Probleme privind sistematizarea materialului*:

— sistematizarea informațiilor potrivit cu logica internă a științei, pentru a se asigura condițiile cerute de programarea corectă a activităților intelectuale ale elevului în actul concret al instruirii;

— asigurarea unității obiectului de studiu (a unei structuri logice unitare) prin fluxul continuu al informațiilor;

— gradarea și echilibrarea volumului de cunoștințe pe clase, pe baza considerării accesibilității în mod realist;

— în cazul obiectelor cu predare concentrică — îmbinarea optimă a sistematizării concentrice cu cea liniară.

---

[19] Pentru realizarea funcției instrumentale a învățămîntului, în general, vezi *V. Bunescu* (41), iar pentru funcția instrumentală a învățămîntului primar, *M. Giurgea* (132).

[20] Pentru o privire de ansamblu asupra problemelor de organizare a programelor școlare potrivit cu principiile didactice reconsiderate, vezi *V. Bunescu, M. Ghivirigă, C. Marinescu, T. Truțer*, (54).

Scanned with OKEN Scanner

CONCLUZII

Noile cerințe constituie o *metodică a elaborării programelor de învățămînt*. Ele demonstrează convingător, pînă la aspectele de amănunt, necesitatea măsurilor preconizate și arată cu precizie științifică calea pe care se poate ajunge la o programă care să dirijeze în mod real procesul de învățămînt spre îndeplinirea scopurilor propuse. O logică strînsă conduce de la indicarea condițiilor cerute de programarea însușirii conștiente a oricărei informații la necesitatea de a se asigura aceste condiții prin modul de organizare a informațiilor în programa de învățămînt, iar de aici la îndeplinirea în prealabil a condiției tuturor condițiilor — *analiza de adîncime a întregului conținut al obiectului de învățămînt pentru a se descoperi în sistemul logic al științei respective elementele cu valoare instrumentală (operațională)*.

Calitățile subliniate explică poziția autoarei de acceptare fără nici o rezervă a tuturor măsurilor preconizate. În al doilea rînd, această poziție a fost determinată de faptul că în noua concepție privitoare la dirijarea procesului de învățămînt am găsit fundamentarea teoretică a unor încercări mai vechi de îmbunătățire a predării limbii române în școala generală[21].

[21] În două comunicări (din 1958 și din 1962) am demonstrat că însușirea conștientă a noțiunilor și a categoriilor gramaticale este condiționată de indicarea mijloacelor de autocontrol pentru verificarea corectitudinii analizei, că acest lucru este, în cazul obiectului nostru, tot atît de necesar ca și indicațiile date elevilor pentru proba unei operații aritmetice și că ordonarea cunoștințelor în sistemul de predare trebuie bine gîndită pentru a se atribui locul cuvenit celor cu rol pregătitor pentru însușirea altor cunoștințe (*Șt. Popescu*, 248, p. 25; 254, p. 36—37).

Scanned with OKEN Scanner

III. BAZA ȘTIINȚIFICĂ A LUCRĂRII

1. Planul de lucru stabilit de Institutul de științe pedagogice pentru anul școlar 1964—1965 — elaborarea unei programe întemeiate pe reconsiderarea conținutului obiectului în sensul preluării noutăților esențiale aduse de lingvistica contemporană — a fost, fără îndoială, foarte îndrăzneț, dacă raportăm ceea ce se cerea la posibilitățile de realizare în condițiile în care nu aveam un tratat de descriere a gramaticii limbii române pe baza metodologiei lingvisticii structurale sau o lucrare românească de prezentare a principalelor metode de cercetare utilizate în lingvistica modernă și nici suficiente lucrări de studiere prin metode noi a problemelor de gramatică a limbii române. În privința metodelor de cercetare, în timpul menționat, singura metodă descrisă amănunțit în publicațiile noastre de specialitate a fost „analiza în constituenți imediați" (prezentată în LR, 3, 1964). O orientare suficientă cu privire la principalele aspecte ale structuralismului contemporan și la metodele de analiză structurală am avut abia în 1967, prin studiile publicate în volumul „Elemente de lingvistică structurală". În ce privește cazurile de rezolvare a problemelor de gramatică a limbii române prin aplicarea metodelor noi de cercetare, numărul problemelor soluționate pînă în 1964 a fost destul de redus, timpul dintre publicarea celor două ediții ale *Gramaticii Academiei* (1954—1963) fiind o etapă de început în studierea limbii române de pe poziția lingvisticii contemporane.

În condițiile date, autorul programei s-a aflat (în majoritatea cazurilor) în situația dificilă de a descifra după puterile lui aspectele de logică internă a obiectului, pentru a realiza o cît mai bună organizare a cunoștințelor în programa de învățămînt (mai precis: pentru a stabili condițiile logice cerute de însușirea conștientă a noțiunilor și a categoriilor gramaticale) și pentru a putea rezolva problemele practice prin indicații științifice precise. Cu toate greutățile arătate, am considerat că, în anumite limite, o îmbunătățire este totuși posibilă și că atît cît este posibil trebuie făcut pentru a se înlătura neajunsurile predării tradiționale.

2. Primele măsuri de înnoire a conținutului și a metodicii obiectului în sensul arătat mai sus au fost aplicate la programele pe care le-am experi-

Scanned with OKEN Scanner

mentat în anii școlari dintre 1965 și 1970[22]. Prezint în linii mari *cum s-a reflectat în modul de organizare a cunoștințelor înnoirea conținutului obiectului și a metodelor*[23].

— Aplicarea principiului fundamental al lingvisticii structurale[24] a constat, în primul rînd, în stabilirea legăturilor necesare dintre cunoștințele pendinte de cele trei compartimente de studiu ale limbii (fonologia, lexicologia și gramatica) și dintre cunoștințele de morfologie și cele de sintaxă.

— Ordinea noțiunilor și a categoriilor gramaticale a fost stabilită pe baza contextelor caracteristice, a înrudirilor privind formele și (sau) conținutul, a opozițiilor bilaterale, a omonimiei și a sinonimiei gramaticale. Aceste aspecte din sistemul limbii, conducînd la stabilirea locului logic al informațiilor în programa școlară, au clarificat diferite probleme ale învățării limbii române: înlocuirea unor definiții nesatisfăcătoare prin descrieri contextuale operante; stabilirea unor modele structurale și a indicatorilor esențiali pentru rezolvarea problemelor de ortografie sau de exprimare etc.

Toate cele menționate în legătură cu criteriile de organizare a cunoștințelor în programa de învățămînt sînt *aspecte comune* ale celor două variante (sistemul I și sistemul II).

Ambele variante reprezintă, în privința conținutului științific al obiectului, o *încercare de îmbunătățire a învățării limbii române prin valorificarea orientărilor metodologice esențiale care au determinat saltul calitativ din lingvistica contemporană*. Cele cîteva indicații de mai sus referitoare la problemele actului învățării arată că îmbunătățirea privește **metodica obiectului sub aspectul celor două condiții principale cerute de o bună dirijare a procesului instructiv: sistematizarea logică a informațiilor în programa de învățămînt și stabilirea procedeelor metodice pentru dirijarea activităților intelectuale ale elevului, în vederea conștientizării teoriei, în general, și a celei legate de deprinderile practice, în special.**

3. Cele două variante ale sistemului de cunoștințe *se deosebesc*: prin valoarea gramaticală atribuită unor cuvinte (aspect care ține de stadiul cercetărilor de gramatică a limbii române la data elaborării fiecărui sistem); prin unele schimbări în organizarea materialului determinate de faptul că în „sistemul II" am interpretat subiectul ca parte secundară (determinantă) și n-am mai păstrat distincția predicat verbal și predicat nominal. Am considerat predicat orice verb la mod personal, adică și verbele numite în gramaticile curente „verbe nepredicative" sau „copulative". Ca urmare, numele predicativ n-a mai fost înglobat în componența predicatului, ci tratat ca un termen care contractează relații sintactice proprii lui însuși, nu grupului verb copulativ + nume predicativ.

În ce privește *orientarea pe baza soluțiilor la care s-a ajuns în lucrările de studiere a problemelor de gramatică prin metode noi*, am ales ceea ce am socotit că s-a conturat fie prin faptul că doi sau mai mulți cercetători au ajuns la aceeași concluzie, fie prin cercetarea problemelor respective în cadrul unor capitole mari.

---

[22] Începînd din 1968, dar mai ales după 1970, necesitatea (și posibilitatea) de a se pune de acord învățarea limbii române în școala generală cu rezultatele noilor cercetări științifice a fost susținută și de unii cercetători specialiști în problemele de metodică a limbii române, precum și de către unii dintre lingviștii noștri: *Cl. G. Chiosa* (62, 63); *M. Gabrea* (123, 124); *V. Guțu Romalo* (160); *Șt. Iacob* (169); *T. Slama-Cazacu* (292). Vezi și articolele din LL, 1976, 2, semnate de *V. Guțu Romalo, G. Pană Dindelegan, T. Slama-Cazacu*.

[23] Aspectele de amănunt sînt date sub titlul „Sistemul de predare".

[24] Limba este o structură, un tot caracterizat prin interdependența părților lui, manifestată ca o rețea de relații.

Scanned with OKEN Scanner

4. Pentru a completa indicațiile generale privitoare la conținutul științific al obiectului, mai sînt necesare cîteva precizări.

— În programa propusă *am păstrat clasificarea tradițională a unităților gramaticale* la două niveluri: la nivelul cuvintelor — clasificarea în *părți de vorbire* — și la nivelul propoziției — clasificarea în *părți de propoziție*. Sub acest aspect, conținutul programei corespunde cu poziția adoptată de lingviștii noștri în disputa (de pe planul cercetărilor de lingvistică generală) cu privire la problema dacă partea de propoziție este sau nu o unitate lingvistică[25].

Am considerat că, în cazul predării gramaticii în școala generală, nu este indicată folosirea unui model de analiză fără referire la categoriile sintactice, fiindcă aceasta ar însemna nu numai ocolirea unei realități lingvistice, ci și înlăturarea unor cunoștințe necesare pentru realizarea scopurilor urmărite. Renunțarea la sensurile sintactice ar înlătura din studiul limbii un aspect cu o contribuție însemnată la dezvoltarea gîndirii științifice a elevilor — observarea legăturii dialectice dintre conținutul (sensurile) termenilor sintactici și modul de exprimare a relațiilor respective. Pe de altă parte, denumirile categoriilor sintactice sînt termeni de generalizare utili ca instrumente de lucru pentru simplificarea modului de analiză și pentru formularea precisă și mai economică a normelor de exprimare care țin de domeniul sintaxei.

— După cum se știe, cercetările noi n-au adus numai descoperiri și reconsiderări, ci și confirmarea multor interpretări din lucrările de gramatică tradițională. În unele cazuri, cercetările au desăvîrșit analize duse în ediția a II-a a *Gramaticii Academiei* pînă în pragul soluționării. În această situație s-au aflat și diferite interpretări din alte gramatici românești. De mare folos mi-au fost multe descrieri de amănunt din tratatul academic și din lucrarea acad. *Iorgu Iordan — Limba română contemporană* —, precum și unele interpretări din gramaticile de la sfîrșitul secolului trecut, îndeosebi din gramatica lui *H. Tiktin* și din gramatica lui *Alexandru Philippide*. În general, felul cum am soluționat anumite probleme pe baza sugestiilor oferite de lucrările menționate corespunde, total sau în cea mai mare parte, cu concluziile cercetărilor în care s-au folosit metode ale lingvisticii contemporane. Desigur că soluțiile propuse vor fi păstrate sau revizuite în funcție de modul de prezentare a problemelor respective în viitoarea ediție a Gramaticii Academiei.

---

[25] Unii reprezentanți ai lingvisticii moderne folosesc modele de analiză din care sînt excluse referirile la categoriile sintactice. O propunere de predare a limbii române în școala generală fără a se recurge la clasificarea sintactică a termenilor enunțului a fost făcută de *Cl. G. Chiosa* (63). Dar pentru a prezenta modelul propozițiilor cu predicat nominal și al celor în care se află un element predicativ suplimentar, autoarea a introdus denumirile „element nominal" și „element nominal suplimentar", denumiri care, dacă avem în vedere relațiile specifice ale termenilor respectivi, reprezintă, de fapt, denumiri ale unor categorii sintactice.

Scanned with OKEN Scanner

IV. SITUAȚIA PREDĂRII LIMBII ROMÂNE PE BAZA ORGANIZĂRII TRADIȚIONALE A CUNOȘTINȚELOR

1. În timpul în care am elaborat sistemele de predare cuprinse în această lucrare predarea limbii române în școala generală s-a făcut pe baza următoarelor programe: *programa pentru școala de 8 ani, aplicată în condițiile școlarizării copiilor la vîrsta de 7 ani*, și *programa din etapa de tranziție la învățămîntul obligatoriu de 10 ani și la școlarizarea copiilor cu un an mai devreme*[1]. Programa de tranziție a fost, de fapt, o reeditare a programei anterioare. La clasele ciclului primar, singurele deosebiri au constat în renunțarea la pregătirea pregramaticală, care se făcea în clasa I, în scoaterea din programa pentru clasa a IV-a a cunoștințelor despre modul indicativ și pronumele posesiv și în adăugarea cîtorva cunoștințe în programele pentru clasele a II-a și a IV-a: în programa pentru clasa a II-a — noțiunile *substantiv* și *verb*, fără informații privitoare la flexiune; în programa pentru clasa a IV-a — *trei reguli de despărțire a cuvintelor în silabe* și noțiunile *subiect multiplu* și *pronume de politețe*.

În anul școlar 1974 — 1975 a intrat în vigoare *programa alcătuită în urma situației create de generalizarea școlarizării la vîrsta de 6 ani*. Această programă a adus unele îmbunătățiri, dar, prin concepțiile privind *accesibilitatea* și *conținutul strict științific al obiectului* și prin diferite *aspecte ale organizării conținutului*, **prezintă multe asemănări cu vechea programă**. În general, ordinea de predare a noțiunilor și a categoriilor lingvistice a rămas aceeași. Înlănțuirea cunoștințelor prezintă unele abateri de la logica internă a obiectului, determinate (ca și în programa anterioară) de ordinea tradițională de predare și de prioritatea dată logicii didactice. Dealtfel, *Programele pentru clasele I — IV* „reprezintă forma revizuită a programei, aplicată în școală începînd cu anul școlar 1968/1969" (*Progr. cit.*, p. 4).

2. **Rezultatele nesatisfăcătoare** *date de aplicarea programei pentru școala generală de 8 ani* și de modul tradițional de predare au fost semnalate în repetate rînduri. Desprind din materialele publicate cîteva constatări care caracterizează situația existentă în anul în care Institutul de științe pedagogice a prevăzut în planul de activitate elaborarea unui nou sistem de predare:

— „...absolvenții atît ai ciclului elementar, cît și ai celui mediu nu posedă în chip satisfăcător limba lor maternă, din punctul de vedere al corectitudinii gramaticale și al proprietății vocabularului" (acad. *Iorgu Iordan*, 177, p. 57).

[1] Programa aplicată în intervalul 1968—1974 la clasele cu copii școlarizați la vîrsta de 6 ani.

Scanned with OKEN Scanner

— „... la sfîrșitul ciclului de predare a gramaticii, elevii întîmpină greutăți serioase cînd li se cere să redacteze o compunere ceva mai lungă", pentru că „le lipsește capacitatea de a reuni cunoștințele analitice (...) într-un ansamblu de exprimare unitară bine organizată" (prof. univ. *I. Coteanu*, 79).

— „... prea adeseori (...) o serie de elevi, *chiar dintre cei mai buni* (sublinierea mea — St. Popescu), care pot face față cu succes la analizele gramaticale, nu pot alcătui o compunere cursivă, cu o formă clară de exprimare și găsim în scrisul lor stîngăcii, contrasensuri, confuzii, greșeli de ortografie" (prof. *P. Aldescu*, 5).

3. Elaborarea sistemului de predare a impus, ca **lucrări preliminare**: 1. *analiza amănunțită a programei și a manualelor pentru școala generală de 8 ani* și 2. *analiza rezultatelor concrete privind însușirea teoriei gramaticale și formarea deprinderilor de exprimare și de scriere corectă obținute în condițiile aplicării programei menționate*.

Prezentarea constatărilor la care au condus analizele preliminare este necesară, întrucît ele indică stadiul pe care mi-am propus să-l depășesc și pentru că observațiile critice motivează în mare parte măsurile luate pentru a se asigura de la prima clasă caracterul științific al cunoștințelor, pentru organizarea logică a informațiilor în programă, pentru întregirea sistemului de cunoștințe sau pentru îndeplinirea altor condiții cerute de realizarea unui învățămînt practic și formativ. Pe de altă parte, constatările ar putea oferi sugestii pentru îmbunătățirea noii programe, care, cum am arătat mai înainte, prezintă în anumite privințe corespondențe cu vechea programă[2]. Menționez că unele dintre situațiile de acest fel au fost indicate în cadrul analizelor ce urmează, iar altele, la descrierea programelor experimentate sau a unor aspecte ale cercetării experimentale.

1. ANALIZA PROGRAMEI PENTRU ȘCOALA GENERALĂ DE 8 ANI

Principalele lipsuri ale programei au constat în **nerespectarea următoarelor cerințe**: 1. *stabilirea în mod precis a scopurilor (a volumului deprinderilor practice) la care trebuie să conducă predarea fiecărei noțiuni sau categorii lingvistice*; 2. *repartizarea timpului în funcție de volumul cunoștințelor noi și al deprinderilor practice implicate*; 3. *organizarea logică a informațiilor*.

1. În ce privește **volumul deprinderilor practice**, programa a avut multe goluri, iar acolo unde s-au dat indicații, în majoritatea cazurilor, prevederile programei n-au arătat în mod precis ce anume trebuie realizat.

— La sintaxa. frazei nu s-a prevăzut *nimic cu privire la corectitudinea construcțiilor*.

— La sintaxa propoziției singurele recomandări au fost: acordul predicatului cu subiectul și acordul atributului adjectival cu substantivul determinat. Recomandările au fost formulate însă în general, de la prima

[2] Prin denumirea „programa *nouă*" (sau „actuală"), mă refer la întregul sistem de cunoștințe cuprins în programele pentru clasele I—IV și în cele pentru clasele V—VIII, editate în 1975. În privința calității de programă „actuală", precizez că ultimul an de aplicare avut în vedere este anul școlar 1976—1977.

Scanned with OKEN Scanner

clasă în care s-au introdus noțiunile predicat, subiect și atribut pînă în clasa a VIII-a. Au fost omise deci cele mai multe probleme de exprimare care atrag atenția prin marea frecvență a greșelilor făcute de elevi (vezi p. 28 — 29).

— La morfologie singurele indicații precise au fost: ortografia substantivelor proprii, a substantivelor masculine în nominativ-acuzativ plural și a celor feminine în genitiv-dativ singular. Pentru celelalte părți de vorbire, *prevederile au fost formulate în general*: „Folosirea liniuței de unire la formele neaccentuate ale pronumelui personal", „Ortografia verbelor" etc. (342, p. 21).

— La fonologie au fost omise cele mai multe probleme de scriere a secvențelor consonantice: *sm* la începutul și la sfîrșitul cuvintelor; *z* + *b* (*d*, *g*, *l*, *m*, *n*, *r*, *v*). Au fost omise, de asemenea, problemele de ortografie privind deosebirea dintre vocalele *a* și *e* în hiat cu *i* (*i-a*, *i-e*) și diftongii *ia*, *ie* aflați la începutul silabei, dintre diftongii *oa* și *ua* și dintre diftongul *uă* și vocala *o*[3].

— Compartimentul „Vocabularul" n-a figurat decît în programele pentru clasele a IV-a, a VI-a și a VIII-a. În ultimele două programe au fost minime *îndrumările pentru deprinderi practice*.

În cazul problemelor formulate în programă global, uneori desfășurarea lor în manuale n-a fost completă, iar alteori (la ortografia numeralelor, a pronumelor neaccentuate, a verbelor și în alte cazuri) n-au fost selectate toate situațiile la care, în general, se fac multe greșeli. Pe de altă parte, faptul că stabilirea volumului de deprinderi practice a fost lăsată pe seama manualelor a dus la suprapuneri sau la alegerea pentru exercițiile aplicative a unor texte (de preferință din opera lui Creangă) încărcate cu cele mai variate situații de ortografie și, prin aceasta, la cerințe necorespunzătoare cu capacitatea de înțelegere a elevilor. Tipice în această privință au fost cazurile de ortografie a construcțiilor cu pronume neaccentuate din manualul pentru clasa a III-a alcătuit pe baza programei din 1969. În textele pentru dictare și într-o listă de construcții date pentru a fi folosite în propoziții s-au aflat multe construcții dificile pentru elevii clasei de predare a primelor cunoștințe despre pronume și despre verb — construcții cu forme verbale populare sau regionale, cu formele inverse ale timpurilor compuse, cu grupuri de două pronume neaccentuate și chiar cu dativul etic: *mi-i spune*, *ți-i poftă*, *s-a mijit*, *s-a înecat*, *ți-a ieși*, *i-a veni*, *l-a lua*, *i-a sta*, *ți l-oi da*, *ia-ți-l*, *duce-mi-te-ai*[4].

2. În general, **repartizarea orelor** pe părțile mari ale programei, pe capitole și subcapitole *n-a corespuns cu volumul informațiilor noi și al deprinderilor practice implicate sau cu gradul de dificultate a problemelor*. În cele mai multe cazuri timpul dat a fost insuficient, iar uneori a depășit cu mult nevoile.

— Reluarea pînă în clasa a VIII-a a cunoștințelor devenite de mult elementare a dus în programele claselor a VII-a și aVIII-a la o situație nejustificată în ce privește raportul dintre timpul dat pentru predarea morfologiei și cel dat pentru predarea sintaxei[5].

---

[3] Este bine cunoscută frecvența greșelilor de tipurile: plooa, zioa, perdeaoa etc. și ploo, roo etc.

[4] Cu excepția construcției *ți-i* (poftă), toate celelalte au rămas și în manualul revizuit în scopul aplicării noii programe (vezi ed. 1976, p. 63, 66 și 76). Este, desigur, urmarea faptului că nici în această programă nu s-a precizat care construcții cu pronume neaccentuate pot fi predate în clasele primare.

[5] Mă refer la aceste clase pentru că predarea morfologiei a fost aproape încheiată în clasa a VI-a.

	Repartizarea orelor	
Clasa	*pentru morfologie*	*pentru sintaxă*
VII	67%	33%
VIII	51%	49%

— În programa pentru clasa a IV-a repartizarea orelor s-a făcut în dauna necesarului pentru morfologie. Numărul orelor pentru sintaxa propoziției (18 ore) a fost aproape egal cu cel dat pentru morfologie (21 de ore), deși la sintaxă nu s-au introdus decît două noțiuni noi — atributul și complementul (fără nici un fel de clasificare și fără probleme practice) — , pe cînd la morfologie ar fi fost de rezolvat numeroase probleme de exprimare și de ortografie puse de predarea părților de vorbire flexibile. În actuala programă pentru clasa a IV-a, s-au dat cîte 20 de ore pentru fiecare parte a gramaticii.

— Din cauză reluării în fiecare clasă a cunoștințelor de morfologie, s-au creat o serie de situații anormale. Menționez cîteva. În programele pentru clasele V—VIII numărul total al orelor date pentru *substantiv* și *articol* a fost aproape egal cu numărul orelor repartizate pentru *sintaxa frazei* și mai mare decît cel dat pentru *sintaxa propoziției* (31 pentru substantiv și articol și 27 pentru sintaxa propoziției). Numai în clasa a VIII-a au fost prevăzute pentru *substantiv* 6 ore, deși singura noutate — substantive mobile și substantive epicene — n-avea nevoie nici de o oră pentru predare. În clasa a VII-a, la capitolul *pronumele*, capitol la care cunoștințele noi au fost pronumele și adjectivele nehotărîte, s-au repartizat 7 ore, ca și la clasa a VI-a, în a cărei programă au fost prevăzute: pronumele reflexiv, pronumele și adjectivele demonstrative, pronumele și adjectivele interogative, pronumele relative. *Verbului* i-au fost acordate în clasa a VIII-a tot atîtea ore (7) ca și în clasa a VI-a, deși în clasa a VIII-a n-au mai rămas de predat decît verbele defective și formele inverse ale timpurilor compuse.

— Necorespunzătoare, ca apreciere a raportului dintre volumul cunoștințelor noi și timpul dat, au fost și situațiile privind *sintaxa propoziției la clasele a IV-a și a V-a* și *sintaxa frazei la clasa a VI-a*. La clasa a IV-a, unde singurele noțiuni noi au fost atributul și complementul (predate în limitele arătate mai sus), s-au prevăzut 18 ore, iar la clasa a V-a, pentru un volum de cunoștințe considerabil sporit, s-au dat 6 ore. În programa clasei a VI-a, capitolul „Sintaxa frazei" a fost aproape gol de conținut. Noutatea, pentru cele 6 ore date, a fost recunoașterea propozițiilor coordonate (fără clasificarea acestora).

— În ce privește timpul acordat pentru *predarea sintaxei frazei în clasele a VII-a și a VIII-a*, acesta n-a putut acoperi mai mult decît exercițiile de recunoaștere a propozițiilor cu topica obișnuită și cu cele mai frecvente elemente introductive.

— Dintre toate clasele, *în situația cea mai grea s-a aflat clasa a V-a*. Chiar în condițiile asigurării mijloacelor de autocontrol și a celor mai potrivite tipuri de exerciții, parcurgerea programei nu s-ar fi putut face decît în goană. Greutatea n-a constat atît în numărul noțiunilor și al categoriilor gramaticale

Scanned with OKEN Scanner

prevăzute la această clasă, cît în mulțimea problemelor de ortografie și de ortoepie implicate, probleme dintre care unele puteau fi rezolvate în clasa a IV-a[6].

3. **Organizarea materialului** a fost, în general, *defectuoasă* și, ca urmare, *neeficientă* pentru realizarea scopurilor și *neeconomică*. Defecțiunile au rezultat : (a) din *felul cum a fost concepută accesibilitatea* ; (b) din *lipsa unei preocupări exprese pentru unitatea de conținut, pentru calitatea de sistem cu organizare logică a informațiilor.*

(a) **Accesibilitatea** a fost apreciată, în majoritatea cazurilor, după aparențe („mai ușor" sau „mai greu de înțeles"). Un aspect caracteristic (și, în același timp, foarte curios) a constat în faptul că în eșalonarea unor noțiuni aprecierea accesibilității se pare că a fost raportată la însușirea termenului științific, nu la înțelegerea conținutului noțiunii. La această presupunere conduc cazurile în care însușirea conținutului unor noțiuni a fost prevăzută într-o anumită clasă, iar termenii științifici au fost introduși peste doi ani sau chiar peste mai mulți. De exemplu :

— În programa pentru clasa I a fost prevăzută recunoașterea cuvintelor care arată *nume de ființe* sau *nume de lucruri* și a cuvintelor care arată *acțiuni*. În clasa a II-a s-au folosit, ca și în clasa I, perifrazele „cuvînt care arată nume de ființă (lucru)" și „cuvînt care arată o acțiune", iar termenii *substantiv* și *verb* au fost prevăzuți în programa clasei a III-a.

— Cu conținutul noțiunii *diftong* elevii încep să se familiarizeze din clasa I. O serie de texte din abecedar sînt destinate formării deprinderilor de pronunțare, de scriere și de despărțire în silabe a cuvintelor în care se află diftongii *ea, ia, ie, oa, ua, uă*. În programa pentru clasa a II-a s-au reluat, în scopul formării deprinderilor de ortografie și de ortoepie, „grupurile de litere" *ia, ie, ea, oa* (numite în manuale „grupuri de vocale" care se rostesc împreună în aceeași silabă), iar termenul *diftong* a fost introdus după patru ani, în clasa a VI-a[7].

Amînarea atît de mult timp a denumirilor corespunzătoare unor noțiuni al căror conținut a fost însușit este un aspect care situează obiectul „limba română" în afara celorlalte obiecte de învățămînt.

În cazurile de mai jos amînarea nu numai a termenilor, ci și a cunoașterii faptelor lingvistice pe care le denumesc a creat situații de **abatere de la logica internă a obiectului.**

— Clasificarea cuvintelor în *părți de vorbire flexibile* și *părți de vorbire neflexibile* și noțiunile implicate — „rădăcina" și „terminația" cuvîntului — au fost prevăzute în programa pentru clasa a VI-a, deși în clasa a V-a s-au introdus toate părțile de vorbire neflexibile, precum și toate categoriile gramaticale ale substantivului, ale adjectivului, ale pronumelui și ale verbului. Amînarea cunoștințelor menționate a creat unele neajunsuri pentru predarea gramaticii în clasa a V-a. Nu s-a putut preda structura cuvintelor și, ca urmare, au rămas nerezolvate multe probleme de ortografie (îndeosebi cele puse de alcătuirea formelor verbale simple). Părțile de vorbire au fost definite fără mențiunea privitoare la particularitatea de a fi flexibile sau neflexibile.

---

[6] În programa actuală volumul de cunoștințe a fost sporit prin trecerea în programa clasei a V-a a unor cunoștințe aflate mai înainte în programa clasei a IV-a *(familia de cuvinte, articolul hotărît* și *articolul nehotărît, numeralul, pronumele neaccentuate, fraza)* sau în programele claselor mai mari *(„Rădăcină, temă și terminație", cuvinte antonime, pronumele de politețe, pronumele și adjectivul demonstrativ*, modurile *supinul* și *gerunziul, funcțiile sintactice ale modurilor nepersonale, viitorul anterior, subiectul subînțeles).*

[7] În programa din 1975 distanța de la „grupurile de litere" menționate pînă la termenul *diftong* este de trei ani, „grupurile de litere" fiind prevăzute în programa pentru clasa a III-a.

Din această cauză, înțelegerea deosebirii dintre adverbele de mod provenite din adjective și adjectivele corespunzătoare a mers mai greu pentru unii elevi. Amînarea unui lucru elementar a impus reluarea, în anul următor, a definițiilor pentru a fi completate cu adaosul privind forma flexibilă sau neflexibilă a fiecărei părți de vorbire.

— *Alternanțele fonetice* au fost prevăzute în programa clasei a VIII-a, adică după ce s-a încheiat studierea morfologiei, deși ele pun probleme de ortografie sau (și) de ortoepie, care n-ar trebui amînate dincolo de clasa a V-a, clasă în care se adîncesc cunoștințele despre flexiunea cuvintelor. Mă refer la observarea faptelor de limbă și la aplicațiile practice, nu la necesitatea termenului.

Felul cum a fost concepută accesibilitatea a dus la un **concentrism excesiv,** *fapt care a întîrziat prea mult constituirea în sistem a unor cunoștințe teoretice sau a împiedicat rezolvarea la timp a multor probleme practice.* Cazurile nejustificate de eșalonare pe termene foarte lungi au fost destul de numeroase. Pentru unele părți ale studiului (fonetica, substantivul, pronumele, verbul, subiectul), predarea cunoștințelor noi s-a încheiat în clasa a VIII-a. Mă opresc la analiza a două cazuri — eșalonarea cunoștințelor despre *subiect* și a celor despre *despărțirea cuvintelor în silabe* —, cazuri pe care le socotesc tipice, întrucît este vorba de *desfășurarea pe opt ani a unui volum mic de cunoștințe de care depinde formarea unor deprinderi practice elementare.*

— Cunoștințele despre **subiect** au fost eșalonate astfel: pînă în clasa a V-a, propoziții cu *subiectul exprimat*; în clasa a VI-a, *subiectul subînțeles*; în clasa a VII-a, *subiectul inclus* și *propozițiile fără subiect*; în clasa a VIII-a, *subiectul multiplu*[8].

Amînarea atît de mult timp a cunoștințelor despre propozițiile cu subiectul neexprimat a însemnat neglijarea unei trăsături specifice limbii române — folosirea, în general, a propozițiilor cu subiectul inclus sau cu subiectul subînțeles (lucru posibil datorită desinențelor distincte ale verbelor). Vorbitorul recurge la pronume numai cînd simte nevoia să insiste asupra persoanei care îndeplinește acțiunea. „Folosirea pronumelui personal cînd nu intervine insistența... trebuie combătută ca o greșeală" (*I. Iordan, V. Guțu Romalo, Alex. Niculescu*, 178, p. 237). Ca urmare a prevederilor programei, pînă în clasa a V-a, elevii au fost puși în situația de a analiza și de a construi (la temele de gramatică) numai propoziții cu subiectul exprimat. Din această cauză, s-au deprins cu *folosirea unor construcții neconforme cu regulile gramaticale*: **Eu (noi)**, *din această povestire, am înțeles...*; **Noi**, *în clasa noastră, avem multe flori.* Construcțiile de acest fel sînt curente în clasele I—IV. Le-am întîlnit și în lucrările unor elevi mai slabi din clasa a VI-a[9]. Amînarea subiectului multiplu tocmai în clasa a VIII-a a făcut ca timp de șase ani (din clasa a II-a pînă în clasa a VII-a) să se repete *una și aceeași regulă — acordul predicatului cu un singur subiect.* Cazurile la care elevii au mai multă nevoie de îndrumări (situațiile în care unul dintre subiecte impune persoana sau numărul verbului

---

[8] Potrivit programei actuale, predarea subiectului se încheie în clasa a VII-a, iar cunoștințele sînt eșalonate astfel: în clasa a II-a, exerciții de *recunoaștere a subiectului*, fără a se folosi termenul respectiv; în clasele a III-a și a IV-a, propoziții cu *un singur subiect, exprimat*; în clasa a V-a, *subiectul subînțeles*; în clasa a VI-a, *subiectul multiplu*; în clasa a VII-a, *propoziții fără subiect.* Subiectul inclus a fost omis din programă. Informația apare însă în manualul pentru clasa a VII-a (ed. 1975, p. 140).

[9] Această forțare a exprimării ne invită să reflectăm asupra adevărului subliniat de *T. Slama-Cazacu*: „În școală, deprinderile lingvistice cu care vine copilul..., modul lui personal de a-și construi mesajele sînt tulburate brusc de reguli pe care trebuie să le învețe mai mult sau mai puțin mecanic și care se suprapun brutal peste stereotipii mai de mult fixate" (292, p. 340).

Scanned with OKEN Scanner

ori genul și numărul adjectivului cu funcția de nume predicativ) s-au acumulat în manualul pentru clasa a VIII-a, într-o listă lungă de reguli.

— Indicația „**Despărțirea cuvintelor în silabe**" a figurat în programele tuturor claselor. Nu s-a precizat însă în ce clasă trebuie predate regulile. Judecînd după locul noțiunilor *diftong*, *triftong*, *hiat* și *prefix*, se poate deduce că predarea regulilor trebuia eșalonată din clasa a VI-a pînă în clasa a VIII-a. În manuale eșalonarea a început din clasa a V-a. În clasele a VI-a și a VII-a regulile au fost reluate, pentru a fi a aptate (ca formulare) la cunoștințele introduse în programele acestor clase — *diftong*, *triftong*, *hiat*. Ultima retușare s-a făcut în clasa a VIII-a, la predarea prefixelor. Pentru clasele primare metodicile recomandă formarea deprinderilor „în mod practic". Controlul se face pe baza informației că silaba poate fi alcătuită dintr-un *sunet* sau dintr-un *grup de sunete* care se pronunță cu *o singură deschidere a gurii*. Dar, fără reguli și fără nici o indicație despre structura silabei, elevii nu se pot descurca decît în cazurile în care locul tăieturii silabice apare clar: *ma-ma*, *cu-ti-e*, *lea-gă*, *a-cru*, *me-tru*, *ta-blă* etc. În cazul grupurilor de două sau mai multe consoane la care se aplică regulile VC—CV și VC—CCV, dacă grupurile de consoane sînt din categoria celor cu care poate să înceapă un cuvînt românesc — *sc(r)*, *sp(r)*, *șt(r)* etc. —, în scrisul elevilor apar fie abateri de la normă(trecerea întregului grup în silaba de la dreapta), fie inconsecvențe. Elevii se conduc, desigur, după simțul limbii. Primează însă orientarea pe baza sesizării prezenței grupurilor respective după pauză (la începutul cuvîntului)[10]. Aceasta nu este însă singura dificultate. Frecvența mare în limba română a silabelor deschise îi face pe mulți elevi să se oprească după vocală (va-ca-nța, în-de-mnul etc.). Nu sînt prea rare nici greșelile care constau în considerarea ca silabă a consoanei (consoanelor) finale ale cuvintelor (pre-zen-t, pre-ze-nt). Deprinderile formate în mod greșit persistă multă vreme. Rezultatul unui sondaj făcut la două clase a VI-a a fost : 35% lucrări cu greșeli de felul celor discutate mai sus.

Felul cum a fost dirijată prin programa școlară formarea deprinderilor de despărțire a cuvintelor în silabe este cazul cel mai reprezentativ pentru aprecierea *risipei de timp* pricinuite de două defecțiuni ale programei : concentrismul exagerat (manifestare a limitelor concepției asupra accesibilității) și lipsa indicațiilor precise cu privire la deprinderile practice.

(b) Din discutarea urmărilor pe care le-a avut felul cum a fost privită accesibilitatea, s-a conturat o *trăsătură principală* a vechii programe — **lipsa unității de conținut** (a caracterului de sistem), manifestată prin **discontinuități** și prin **nerespectarea logicii interne a obiectului**. După cum s-a putut constata, considerarea accesibilității din afară (de la elev) spre materialul de predat a contribuit la ruperea unității de conținut a obiectului, la greutăți în ce privește însușirea cunoștințelor și, prin aceasta, la un consum de timp cu mult mai mare decît s-ar fi cerut în condițiile organizării normale a cunoștințelor.

---

[10] Modul diferit în care procedează elevii este explicabil prin realitatea lingvistică : „Locul tăieturii silabice nu poate fi, de cele mai multe ori, determinat univoc prin analiza structurii grupurilor intervocalice, deoarece *același* segment intervocalic este susceptibil de *mai multe* analize". Într-un cuvînt ca *asta* tăietura silabică ar putea fi : *a-sta*, deoarece *st* poate apărea ca segment inițial al unui cuvînt (sta) ; sau *as-ta*, fiindcă *s* poate apărea ca segment final (nas) (*Em. Vasiliu*, 315, p. 137). Autorul se referă la posibilitatea segmentului consonantic de a apărea la începutul sau la sfîrșitul unui cuvînt, fiindcă aceste posibilități sînt folosite de către specialiștii în problemele de fonologie drept criterii pentru stabilirea locului tăieturii silabice.

Scanned with OKEN Scanner

Alt factor care a dus la aceleași neajunsuri a fost **adoptarea unui mod vechi de organizare a cunoștințelor de gramatică,** *ca pe un lucru bine verificat printr-o practică îndelungată.*

— Neajunsul cel mai mare al acestui mod de organizare a fost *ruperea legăturii dintre predarea morfologiei și predarea sintaxei propoziției și a legăturii dintre predarea sintaxei în succesiunea claselor.* La părțile de vorbire legătura cu sintaxa propoziției s-a făcut numai acolo unde nu se putea proceda în alt fel, adică la predarea cazurilor, a prepoziției și a conjuncției. Desprinderea sintaxei de morfologie, ordinea de predare morfologie — sintaxă și faptul că, prin forța lucrurilor, problemele de morfologie s-au reluat la predarea sintaxei, toate acestea au condus la o programă în care *firul conducător a fost morfologia. Cunoștințele de morfologie au avut un flux continuu. Predarea sintaxei a fost discontinuă.* Legătura dintre cunoștințele noi și cele însușite în clasa anterioară s-a făcut la *interval de un an*[11]. În aceste condiții, uitarea este inevitabilă și acest lucru creează obligația de a explica încă o dată ceea ce s-a uitat[12]. Am spus că aspectele menționate au constituit neajunsul cel mai mare, pentru că ele au afectat în măsură considerabilă realizarea obiectivelor principale ale învățămîntului (scopul practic și cel formativ). Prin modul de organizare, s-a neglijat tocmai partea studiului cu rol hotărîtor pentru deprinderile de exprimare (logica, cursivitatea, varietatea construcțiilor) și pentru dezvoltarea calităților gîndirii.

— Legătura dintre părțile gramaticii nu s-a realizat consecvent nici în ce privește *observarea corespondenței dintre materialul prevăzut în programa aceleiași clase la părțile de vorbire și cel indicat la sintaxa propoziției.* De exemplu: la clasa a V-a s-au predat următoarele cunoștințe: *cazul genitiv al substantivelor și al pronumelor personale* (definit prin funcția de *atribut*); *adverbele de loc, de timp* și *de mod* (definite ca arătînd *împrejurarea în care se săvîrșește acțiunea* exprimată de verbul determinat sau *felul acțiunii*). Dar termenii *atribut genitival* și *atribut pronominal* au fost introduși în clasa a VII-a, iar *complementele circumstanțiale de loc, de timp* și *de mod* în clasa a VI-a.

— Dintre cazurile în care *locul tradițional al unor noțiuni nu corespunde logicii interne a obiectului,* voi analiza numai **locul prepoziției și al subiectului**[13].

---

[11] Cu excepția trecerii de la clasa a II-a la clasa a III-a, situație în care s-a realizat o legătură directă între cunoștințele de sintaxă, deoarece în programa clasei a III-a sintaxa a fost plasată înaintea morfologiei.

[12] Pentru o cunoaștere mai precisă a urmărilor modului de programare a sintaxei, dau rezultatele unui sondaj făcut în 1963, la trei clase a V-a, înainte de a se trece la sintaxa propoziției. Elevii au avut de analizat șase propoziții (trei simple și trei dezvoltate), fiecare cu un singur subiect exprimat prin substantiv comun. S-a cerut o analiză la nivelul de predare a sintaxei în clasa a IV-a, adică numai recunoașterea părților de propoziție. Procentajele de recunoaștere au fost:

1. felul propoziției (simplă sau dezvoltată) 43,4%
2. subiectele 37,4%
3. predicatul (ce face subiectul ?) 67,3%
4. predicatul (cum este subiectul ?) 20,2%
5. identificarea tuturor atributelor 34,7%
6. identificarea tuturor complementelor . . . . . —

În lucrările mai bune au fost recunoscute 50% dintre complemente. Complementele care răspund la întrebarea *ce ?* au fost socotite subiecte. Acest lucru explică și procentajul redus de la punctul 2. Situațiile de la 1 și 4 se explică prin analiza adjectivului nume predicativ ca atribut sau complement. Procentajul redus de la punctul 5 se datorește confuziei dintre atribut și complement, dar mai ales, interpretării atributului adjectival ca predicat (cînd substantivul determinat a avut funcția de subiect).

[13] Celelalte cazuri vor fi discutate în cadrul analizei pregătitoare pentru organizarea cunoștințelor în sistemul de predare, deoarece ele cer comentarii de amănunt.

Scanned with OKEN Scanner

Pentru schimbarea locului tradițional de predare a celor două noțiuni, s-au făcut propuneri (bine argumentate) și înainte de aplicarea programei actuale [14].

Prepoziția s-a predat (și se predă) în clasa a V-a, după părțile de vorbire flexibile. Tot în clasa a V-a se predau pentru prima oară *cazurile substantivului și ale pronumelui personal*. Locul prepoziției a creat următoarea situație: *prezentarea cazului acuzativ fără a se indica instrumentul gramatical specific pentru exprimarea acestui caz*[15]. Valoarea prepoziției de indice al acuzativului n-a fost precizată nici mai tîrziu. Din această cauză, un timp (chiar și în clasa a VI-a), o serie de elevi, neluînd în considerare prepoziția, confundă acuzativul pronumelor *el, ea, ei, ele, noi, voi* cu nominativul.

Ordinea de predare **subiect — predicat** este recomandată din prima clasă în care se introduc cele două noțiuni, pînă în clasa a VIII-a. Această ordine duce la *definiția neștiințifică a subiectului* și la o *schemă de analiză ineficientă*, care generează frecventele confuzii pe care le fac elevii între obiectul direct exprimat prin substantiv fără prepoziție și subiect[16]. Definiția potrivit căreia subiectul arată „despre cine se vorbește în propoziție" (notă definitorie folosită în manualele pentru clasele I—IV) nu îndeplinește condiția logică de a conveni noțiunii definite și numai ei. În propoziții ca **Vîntul** *a spulberat zăpada*, **Zăpada** *a spulberat-o vîntul*, **Cartea** *am uitat-o*, se vorbește despre obiectele denumite prin termenii subliniați (termeni pe care vorbitorul i-a pus pe primul plan, pentru că despre ei vorbește). Dar numai termenul din prima propoziție are funcția de subiect[17]. Deci trebuie să recunoaștem că elevii care atribuie funcția de subiect obiectelor directe aflate în situația de topică din celelalte două propoziții gîndesc logic (în strictă conformitate cu definiția dată subiectului). Dacă greșesc din punct de vedere gramatical este pentru că ordinea de analiză și nota definitorie a subiectului nu-i conduc să gîndească gramatical.

Defecțiunile de organizare a informațiilor în sistemul tradițional s-au datorat, în general, insuficientei analize a materialului de predat și, în măsură considerabilă, felului cum a fost apreciată accesibilitatea cunoștințelor. Exemplele prin care am ilustrat neajunsurile pricinuite de nerespectarea ordinii logice a noțiunilor conduc la concluzia că dirijarea în bune condiții a procesului instructiv cere *reorganizarea informațiilor* și că această acțiune trebuie întemeiată pe *analiza noțiunilor și a categoriilor lingvistice sub aspectul corelațiilor posibile, spre a se putea stabili locul optim al fiecăreia, adică* **locul logic care condiționează realizarea diferitelor scopuri**: *însușirea conștientă a noțiunii sau a categoriei gramaticale al cărei loc a fost schimbat; pregătirea necesară pentru însușirea unei noțiuni sau categorii lingvistice; rezolvarea unor probleme practice* etc. Înlănțuirea logică a informațiilor va ajuta la aprecierea accesibilității în mod realist și va da programei un caracter mai economic.

---

[14] Propuneri pentru prepoziție (și conjuncție) — *Șt. Golopenția* (136). Propuneri pentru ordinea predicat-subiect: *V. Șerban* (298, 299) și *Șt. Popescu* (252, 256, 260, 261, 263).

[15] În programa actuală, nici pentru predarea genitivului nu s-a realizat pregătirea necesară. Cazul genitiv este prevăzut în programa clasei a V-a, iar articolul genitival, în programa clasei a VI-a.

[16] Greșelile sînt foarte frecvente pînă în clasa a VI-a (*A. Tucicov-Bogdan*, 309; *Șt. Popescu*, 256, p. 201, 204) și deloc neglijabile în clasele următoare.

[17] Nici nota definitorie din manualele pentru clasele V—VI (subiectul — parte a propoziției despre care „se spune ceva cu ajutorul predicatului") nu ajută la înlăturarea confuziei, fiindcă și despre obiectul direct (determinant al unui verb la mod personal) se spune ceva cu ajutorul predicatului. În primele două propoziții predicatul spune despre subiect că acesta a îndeplinit acțiunea, iar despre obiectul direct, că a suferit acțiunea.

Scanned with OKEN Scanner

2. ANALIZA SITUAȚIEI PRIVIND ÎNSUȘIREA TEORIEI ȘI FORMAREA DEPRINDERILOR PRACTICE

1. Situațiile semnalate în această parte a lucrării reprezintă constatări desprinse dintr-o **evidență a greșelilor frecvente în analizele gramaticale, în scrisul și în exprimarea elevilor.** Evidența și analiza greșelilor au avut rolul de **lucrări pregătitoare pentru elaborarea sistemului de predare.** Primele obiective ale acestor lucrări au fost: cunoașterea, la nivelul diferitelor clase, a măsurii în care se realizează însușirea cunoștințelor teoretice și formarea deprinderilor practice corespunzătoare noțiunilor și categoriilor lingvistice prevăzute în programa clasei de la care s-a cules materialul și în programele claselor anterioare; analiza cauzelor care determină diferitele tipuri de greșeli sau anumite situații pe clase, analiză necesară în vederea căutării posibilităților de îmbunătățire a rezultatelor. În mod special, am urmărit cunoașterea a două aspecte neluate în considerare la alcătuirea programei oficiale: *volumul și calitatea deprinderilor practice realizate pînă la absolvirea ciclului primar*[18]; *construirea incorectă a unor părți de propoziție sau a unor propoziții care depășesc prevederile programei pentru clasa la care apar greșelile,* dar a căror utilizare de o bună parte dintre elevi atrage atenția asupra anumitor tendințe de îmbogățire a posibilităților de exprimare. **Obiectivul final** urmărit prin evidența greșelilor și prin analiza factorilor care le-au determinat a fost **realizarea unei programe prin care să se asigure nevoile simțite la fiecare clasă și care să fie suficient de orientativă pentru aprecierea timpului necesar și pentru elaborarea manualelor.**

2. Materialul pe baza căruia am întocmit tabelele de evidență a greșelilor a fost adunat din următoarele documente școlare: caietele de compuneri și cele de analiză gramaticală ale elevilor din clasele IV—VIII; lucrările de control trimestrial ale elevilor din clasele V—VIII[19]; lucrările de sondaj date la diferite clase ale școlii generale, în cadrul cercetărilor experimentale de predare a limbii române, făcute în intervalul 1962—1970; circa 1 000 de lucrări (compuneri libere) ale elevilor din clasa a V-a[20]; compunerile și lucrările de control trimestrial ale elevilor din clasele liceului (de la prima pînă la ultima clasă)[21], lucrările scrise la limba și literatura română din mai multe sesiuni ale concursului de admitere în liceu și ale examenului de bacalaureat. Alte materiale au fost culese de la lecțiile de gramatică sau de lectură pe care le-am urmărit în anii cercetărilor experimentale.

În afară de datele culese din lucrările sondajului făcut de Institutul de științe pedagogice, toate celelalte privesc lucrări ale elevilor din București.

---

[18] N-am întîlnit în nici unul dintre articolele privitoare la îmbunătățirea programei și a modului de predare o analiză cît de sumară a rezultatelor obținute la absolvirea claselor primare. Cunoașterea acestor rezultate este însă absolut necesară pentru a putea evalua capacitatea elevilor de a analiza faptele de limbă, pentru a ști ce greutăți întîmpină elevii și ce măsuri sînt necesare.

[19] Numărul elevilor pe clase: clasa a V-a — 138; clasa a VI-a — 136; clasa a VII-a — 134; clasa a VIII-a — 132.

[20] Aceste lucrări reprezintă materialul documentar al unui sondaj făcut de Institutul de științe pedagogice la începutul anului școlar 1965—1966, pentru evaluarea rezultatelor obținute la clasa a IV-a prin predarea diferențiată, pe obiecte. Sondajul s-a făcut la cîteva școli din București și la școli din diferite părți ale țării.

[21] Clasele la care am predat. Lucrările elevilor din clasele a IX-a au fost orientative pentru ceea ce s-a putut realiza (în condițiile date) pînă la absolvirea școlii generale, întrucît în aceste clase au venit elevi de la mai multe școli generale.

Scanned with OKEN Scanner

3. Prezentările ce urmează sînt selective. Am ales situațiile mai deosebite, cu rol orientativ pentru îmbunătățirea predării în general și la clasele învățămîntului primar, în particular.

CONSTATĂRI PRIVIND ANALIZELE GRAMATICALE

(a) **Analiza părților de vorbire** *în ce privește recunoașterea claselor lexico-gramaticale* este, în general, corectă la fiecare clasă. Lucrările cercetate semnalează două probleme la care se fac greșeli frecvente: *recunoașterea substantivelor care denumesc acțiuni sau însușiri și a unor adjective.* Problema adjectivelor privește numai clasele primare.

— Definirea substantivului numai sub aspectul semantic face ca *recunoașterea substantivelor care denumesc* **acțiuni** *sau* **însușiri** să fie o problemă greu de rezolvat nu numai în clasa a IV-a[22], ci și în clasa a VIII-a. Pentru recunoașterea substantivelor din construcții de tipurile *(pentru)* **repararea** *podului, (la)* **culesul** *porumbului,* procentajele de corectitudine au fost: 25 la clasa a IV-a și 50 la clasa a VIII-a[23]. Substantivul din construcția *acest viteaz* n-a fost identificat de 36% dintre elevii clasei a VIII-a.

— **Adjective** ca *principal, național, agricol* etc., ale căror sensuri nu se încadrează în lista dată de manuale (mărime, formă, culoare, gust, însușiri sufletești), nu sînt recunoscute în clasa a IV-a decît de 25—30% dintre elevi[24]. Această situație atrage atenția asupra ineficienței procedeului tradițional de explicare a valorii de adjectiv[25].

La *analiza categoriilor gramaticale* apar frecvent confuziile dintre: *genitivul fără articol genitival și dativ; formele omonime de acuzativ și de dativ ale pronumelor personale; perfectul simplu și mai mult ca perfectul verbelor cu sufixul de perfect „-se"; imperativ și prezentul indicativului.*

Primele două probleme se rezolvă în clasa a VI-a cam pentru două treimi din numărul elevilor. Celelalte două tipuri de greșeli sînt persistente. Ele apar și în clasa a VIII-a, cu o frecvență de peste 50%.

Elevii confundă genitivul cu dativul ca urmare a felului cum pun întrebarea de identificare a cazului: *cartea* **cui?** Modul de a întreba reflectă o lipsă a predării: faptul că, de obicei, nu se dă atenția cuvenită cuvintelor cu rol de marcă gramaticală. Articolul genitival este observat numai ca prezență în text, nu și în întrebarea de identificare a genitivului din construcțiile în care substantivul (pronumele) în genitiv urmează imediat după substantivul regent.

Mai mult ca perfectul este confundat cu perfectul simplu, pentru că formele respective nu sînt prezentate suficient de analitic. În ce privește im-

---

[22] Pînă în anul școlar 1969—1970, la această clasă s-au predat substantivele care denumesc ființe, lucruri, fenomene, stări sufletești sau *acțiuni*. Începînd cu manualul din 1970, s-au introdus și substantivele care denumesc *însușiri*.

[23] La rezultate apropiate de constatările mele a dus și un sondaj făcut de alți cercetători de la Institutul de științe pedagogice. Pentru recunoașterea substantivului *sporirea* din sintagma „sporirea producției", procentajele de corectitudine au fost: 28,9 la două clase a IV-a și 44,9 la două clase a VIII-a. La una dintre clasele a IV-a procentajul a fost 0, iar la o clasă a VIII-a 29,2 (vol. M.I., p. 33).

[24] În volumul citat la indicele 23, pentru adjectivele din categoria menționată, se dau următoarele procentaje de recunoaștere, obținute la clasele a IV-a: *agricole* — 26,8; *perfecționate* — 29,8; *socialist* — 34,3 (p. 29).

[25] Pentru soluția pe care am propus-o, vezi p 56.

Scanned with OKEN Scanner

perativul, lipsesc din explicații referirile la context și la locul obișnuit al subiectului în propozițiile imperative.

(b) Greșelile tipice de **analiză sintactică** se datoresc mai ales faptului că (în predare) s-au neglijat următoarele aspecte: *topica* (în situațiile în care creează dificultăți) și *contextele specifice ale unor părți de propoziție sau propoziții subordonate.*

— Cele mai frecvente greșeli pricinuite de *neglijarea topicii* sînt: confuzia *obiectului direct fără prepoziție cu subiectul*; atribuirea funcției de complement *atributului intercalat* între prepoziție și substantivul determinat sau atributului care precedă un substantiv în dativ (*pe ceilalți* copii; *cu cei doi* prieteni; *la fiecare* tablou; *celuilalt* copil; *celui de-al doilea* copil); interpretarea ca *nume predicativ* a subiectului așezat imediat după verbul copulativ sau a atributului intercalat între verbul copulativ și substantivul cu funcția de nume predicativ[26].

— Lipsa informației despre *contextul caracteristic al obiectului direct* (subiect + verb personal care exprimă o acțiune a subiectului) explică numeroasele cazuri de confuzie a subiectului cu obiectul direct, în propozițiile cu predicatul exprimat prin verbe reflexive impersonale (*Se aude un murmur; Se văd munții; Se construiesc uzine* etc.)[27]. Alte confuzii privesc subordonatele cu aceleași elemente introductive și cu aceeași topică (așezate înaintea regentelor): *temporalele* și *modalele* introduse prin *cum*; *concesivele* și *condiționalele* introduse prin *de* sau *dacă*.

(c) N-am luat în considerare, în această parte a lucrării, analizele privind *vocativul, pronumele (adjectivele) posesive, diateza pasivă, diateza reflexivă* și altele, întrucît toate acestea sînt probleme aflate încă în atenția cercetătorilor. Pentru predarea limbii române interesează constatarea că, în situațiile neclarificate din punct de vedere științific, ceea ce ne-am obișnuit să numim greșeli constituie, în general, o dovadă că elevii gîndesc asupra faptelor de limbă, că nu acceptă soluții de-a gata. Rezolvările zise bune sînt, în unele situații, cazuri de conformism.

CONSTATĂRI PRIVIND DEPRINDERILE PRACTICE

(a) Exprimarea

Greșelile de exprimare privesc: (1) *părțile de propoziție și propozițiile predate*; (2) *părțile de propoziție și propozițiile care n-au fost predate în clasa de la care s-a cules materialul.*

(1) Din prima categorie, cazurile cu cea mai mare frecvență sînt:

Construirea atributelor

— Folosirea atributului *sale* în locul atributului *lor*: „*Scriitorii* (sau: *Creangă* și *Slavici*)... în operele *sale*...".

---

[26] În clasele a VI-a și a VIII-a, după predarea sintaxei propoziției, procentajele de incorectitudine au fost: 65—78 la clasa a VI-a și 50—66 la clasa a VIII-a. A doua cifră privește cazurile în care numele predicativ a fost la distanță mai mare de verbul copulativ. Pentru recunoașterea numelui predicativ distanțat de verbul copulativ, la proba inițială a unui experiment, rezultatul obținut la două clase a VI-a a fost zero (*Gr. Pura*, 267, p. 94).

[27] Confuzia este determinată și de alte aspecte asupra cărora elevii nu sînt lămuriți: subiectele propozițiilor cu această structură sînt provenite din obiecte directe (aude *murmurul*, vede *munții*). De aceea ele au, în general, topica obișnuită a obiectului direct.

Scanned with OKEN Scanner

— Folosirea prepoziției *pentru*, în locul prepoziției *de*, la construirea atributelor exprimate prin infinitiv sau prin substantive provenite din infinitivul lung : „Nu aveau posibilitatea *pentru a merge* la școală ; Aveau posibilitatea *pentru înlăturarea* greșelii".

— *Construcții echivoce*, pentru că nu se reia substantivul regent, atunci cînd acest lucru este necesar.

Construirea propozițiilor atributive

— *Construcții echivoce*, din cauza omisiunii prepoziției *pe* din exprimarea obiectului direct *pe care* și din cauza folosirii formei *care* în locul formelor de dativ *(căruia, căreia, cărora)*.

— *Neglijarea acordului pronumelui* **care** *în genitiv* și *al articolului genitival* care îl precedă.

— Folosirea incorectă a adverbelor relative *unde* sau *cînd*, în locul pronumelui relativ *care :* „A ținut o cuvîntare *unde* a apărat dreptatea..." ; „Aceasta se vede din rîndurile *cînd* spune...".

— *Construcții echivoce*, pentru că nu se reia substantivul regent.

Construirea obiectului indirect. Folosirea prepoziției *pentru* în locul prepoziției *de :* „Patronii nu aveau grijă *pentru viața* muncitorilor".

Construcții gerunziale echivoce. Folosirea construcțiilor de tipul „L-a întîlnit pe băiat *venind spre casă*", în loc de *„Venind spre casă*, l-a întîlnit pe băiat". În cazurile de acest fel, plasarea gerunziului după verbul determinat însoțit de un obiect direct face comunicarea ambiguă, acțiunea exprimată de verbul la gerunziu putînd fi atribuită și persoanei indicate de subiectul propoziției, și celei indicate de obiectul direct.

Construcțiile cu substantive colective de tipul *muncitorime, țărănime, popor*. Greșelile constau în înlocuirea substantivului prin pronume la plural și în acordul predicatului după înțelesul de plural, nu după forma de singular a substantivului : „*Muncitorimea* s-a adunat în curtea fabricii. *Ei* voiau..."; „... situația în care se afla în 1907 *țărănimea a căror* viață se înrăutățise" ; „*Țărănimea apărau* drepturile *lor*" ; „Ei au iubit *poporul* și au apărat drepturile *lor*".

Toate tipurile de greșeli menționate au aceeași cauză : cunoștințele necesare pentru îndrumarea elevilor, nefiind prevăzute în programa de învățămînt, n-au fost cuprinse nici în manualele de gramatică și, ca urmare, nu s-au predat. În ce privește deprinderile practice care țin de *propoziția atributivă*, nici nu puteau fi cuprinse, fiindcă acestei subordonate (care pune cele mai multe probleme de exprimare) nu i-a revenit, în economia orelor repartizate pentru predarea frazei în clasa a VII-a (clasa de predare a propoziției atributive), decît o oră[28].

(2) Lucrările libere ale elevilor din clasele a IV-a, a V-a și a VI-a arată, la nivelul fiecărei clase, o anumită tendință de îmbogățire a exprimării, *ca mod de construire a părților de propoziție și a frazelor*, tendință care anticipează prevederile programelor. Contactul permanent cu limba scrisă, precum și nevoia de a-și exprima ideile potrivit diverselor situații, într-un mod mai concis sau mai dezvoltat, îi conduc pe elevi la

[28] În programa din 1975 problemele practice semnalate prin materialul prezentat n-au fost prevăzute, iar timpul dat pentru propoziția atributivă a rămas insuficient. Din cele două ore repartizate în programa clasei a VIII-a pentru recapitularea cunoștințelor despre atribut și pentru predarea propoziției atributive, cred că, dacă avem în vedere numeroasele probleme practice puse de modalitățile de exprimare a atributului, pentru propoziția atributivă nu poate rămîne decît o oră.

Scanned with OKEN Scanner

folosirea infinitivului și a gerunziului ori la exprimarea prin fraze cu mai multe și mai variate propoziții subordonate. Dar, în lipsa unei îndrumări organizate, cele mai multe construcții ale elevilor sînt defectuoase, mai ales în ce privește folosirea prepozițiilor și a elementelor introductive ale subordonatelor. Acest aspect pune problema căutării unor soluții pentru o îndrumare a elevilor prin care să se țină pasul cu tendințele de înnoire a exprimării pornite de la ei înșiși. Este nevoie, de asemenea, de lămurirea elevilor din clasele menționate asupra unei probleme elementare: în ce situație pot fi legate propozițiile din frază prin conjuncția *iar* sau prin conjuncțiile *dar*, *însă*. Lucrul este necesar pentru a se înlătura întrebuințarea supărătoare (ca frecvență) a conjuncției *și* în locul conjuncțiilor specifice raportului adversativ.

În clasele a VII-a și a VIII-a elevii tind spre fraze mai ample — cu intercalarea mai multor subordonate sau a unor construcții explicative (apozitive, descriptive, incidente) —, cît și spre simplificarea exprimării prin contragerea subordonatelor în construcții infinitivale, gerunziale, participiale. Lipsa de îndrumare duce la ambiguități pricinuite de neglijarea punctuației, de nepriceperea de a relua substantivul regent al atributului sau al propoziției atributive, de folosirea fără subiect a gerunziului sau a infinitivului, atunci cînd exprimarea subiectului este necesară.

(b) Ortografia

Privită pe clase întregi și prin raportare la cunoștințele teoretice predate, îmbunătățirea situației merge foarte încet în ce privește volumul ortogramelor însușite.

La nivelurile claselor a IV-a, a V-a și a VI-a procentajul lucrărilor mai bune este același (25). Deosebirea constă în numărul ortogramelor însușite de elevii respectivi și în consecvența cu care sînt aplicate normele. Pînă în clasa a VI-a, în lucrările celor mai buni elevi apar unele inconsecvențe. Lucrări foarte bune am întîlnit numai la clasele a VII-a și a VIII-a. Totuși, pînă în clasa a VIII-a, nu s-a făcut un salt prea mare. În cele mai bune clase, numărul elevilor care ajung să stăpînească bine ortografia reprezintă o treime din efectivul clasei. În medie, procentajul pozitiv rămîne la 25. Deci saltul față de clasele anterioare este numai de calitate a lucrărilor.

În ce privește *rezultatele de la absolvirea clasei a IV-a*, situația nu corespunde cu ceea ce s-ar fi putut realiza pe baza cunoștințelor teoretice predate în clasele primare și în timpul dat pentru învățarea limbii române în aceste clase. Nu este vorba de procentajul lucrărilor mai bune (pentru că, așa cum am arătat, acesta nu este mai mare nici la clasa a VI-a), ci de volumul redus al ortogramelor însușite de elevii foarte buni și de felul cum se prezintă lucrările celorlalți elevi. Situația este semnificativă, deoarece majoritatea lucrărilor pe baza cărora am evaluat rezultatele obținute la absolvirea clasei a IV-a reprezintă documentele unui sondaj de masă făcut la foste clase experimentale (sondajul menționat la p. 26, sub indicele 20).

Compararea rezultatelor obținute la clasa a V-a cu cele de la absolvirea clasei a IV-a arată că în clasa a V-a nu s-a putut realiza progresul la care ar fi trebuit să ducă în mod normal adîncirea flexiunii cuvintelor.

Principalele cauze ale rezultatelor necorespunzătoare cu munca depusă și cu timpul consumat au fost: caracterul *neselectiv* al indicațiilor din programă; prezentarea în mod *neanalitic*, uneori și *nesistematic*, a problemelor mai dificile de morfologie și de fonologie, fapt care a împiedicat sesizarea posibilităților de autocontrol.

Scanned with OKEN Scanner

— Am arătat mai înainte că *lipsa din programă a indicațiilor precise cu privire la deprinderile de scriere a construcțiilor cu pronume neaccentuate* a dus la alegerea unor texte încărcate cu situații de ortografie care nu pot fi înțelese de elevii claselor primare. Dar nu numai textele, ci și modul de prezentare a situațiilor de ortografie explicate sau numai enumerate în manualele pentru clasele a III-a și a IV-a nu le-au oferit elevilor un sistem de cunoștințe cu anumite aspecte-cheie, care să ajute înțelegerea și fixarea în memorie a ortogramelor[29]. În manualele pentru clasele menționate lipsurile programei s-au reflectat și în *golurile de la lecțiile despre verb*. De la primele manuale pentru clasele a III-a și a IV-a, întocmite pe baza programei pentru școala generală de 8 ani pînă la cele revizuite pentru a fi puse de acord cu noua programă, în nici unul nu s-a urmărit formarea unor deprinderi de ortografie a verbelor.

— În ce privește *predarea flexiunii cuvintelor*, categoriile gramaticale au fost prezentate (cu puține excepții) la suprafața lucrurilor, atît cît să-i conducă pe elevi la recunoașterea numărului, a cazului, a persoanei, a timpului etc. A lipsit (și în mare măsură lipsește și acum) analiza în mod organizat a aspectelor care ajută la înțelegerea ortografiei: legătura dintre schimbările suferite de cuvinte și analiza fonologică; analiza structurii ultimei silabe sau observarea hiaturilor în situațiile în care silaba penultimă are final vocalic, iar silaba ultimă începe cu o vocală; analiza structurii formelor verbale care pun probleme de ortografie (prezentarea sufixelor și a desinențelor); observarea condițiilor contextuale.

Dintre părțile de vorbire, capitolul *Verbul* a fost cel mai mult neglijat sub aspectul orientării teoriei spre soluționarea problemelor practice. Greșelile elevilor se pot grupa în două categorii: scrierea ca diftong a unor vocale prin care se exprimă desinențele sau sufixele ori cu care începe sufixul (în alte situații, diftongul este scris ca vocală) — apropi*ie*, apropi*ia*, sublini*iază*, continu*uă*, l*uuăm*, l*uua*, cre*ea*, cre*eat*, mîngî*e*, trebu*e*, trăe*ște* etc.; separarea prin liniuță a desinențelor *-i*, *-și*, *-ți* și a sufixului *-se*. Ambele categorii de greșeli s-au datorat faptului că problemele respective n-au fost prevăzute în programă și n-au fost cuprinse (ca problemă specială) nici în manualele de gramatică.

În primul caz, golurile din manuale au avut o cauză obiectivă. Modelul tradițional de conjugare, după care s-au condus autorii manualelor pentru clasele V—VIII, a fost deficitar în ce privește *gruparea verbelor în clase de conjugare* și *verbele date ca tip pentru conjugarea I și pentru a IV-a*. Mă refer la aceste conjugări fiindcă ele cuprind multe verbe cu radicalul în vocală, adică tipuri de verbe care pun probleme de ortografie. Repartizarea verbelor pe conjugări numai după sufixul de infinitiv (ca în gramatica limbii latine), necorespunzînd realităților din limba română, a făcut ca în gramatica tradițională să fie grupate la fiecare din cele două conjugări men-

[29] Cazurile prezentate au fost răzlețe: *mi-a* făcut, *ți-a* cumpărat, *v-am* văzut, *i-ați* întrecut, *te-am* rugat, am *rugat-o* (manualul pentru clasa a IV-a, ed. 1962—1969). Tot răzlețe sînt și cazurile din manualele folosite la clasele cu copii școlarizați la vîrsta de 6 ani. În manualul pentru clasa a III-a, ed. 1970—1973: *dă-mi*, *mi-i* (cu *i* verb), *pune-ți*, *scoală-te*, *mi-amintesc*, *l-am* văzut, *s-a* înapoiat, *l-a* dat, *i-a* spus, *s-au* sculat, *să-i* spună. În manualul pentru clasa a IV-a, ed. 1971—1974: explicații privind căderea vocalei *ă* din formele *mă* și *vă* și termenii construcțiilor *i-o* și *ia-o*; lista următoarelor construcții: „*m-am* uitat, *s-au* uitat, *v-ați* uitat, *mi-e* sete, *ți-e* foame, *mi-a* scris, *li-e* rău, *bătîndu-mi-se*, *pare-mi-se*, *ți-am* cîștigat încrederea, *v-au* organizat, *ne-a* repetat, *legați-o*, *iată-l*, *aducîndu-ți*, *bate-l*, *lăudîndu-l*, *lăudîndu-i*". Organizarea materialului selectat pentru explicații nu este mai bună nici în ediția din 1976 a manualului pentru clasa a IV-a (vezi p. 44 și 52).

Scanned with OKEN Scanner

ționate verbe care se deosebesc prin unele particularități de flexiune[30]. În situația dată, pentru descrierea modalităților de alcătuire a formelor verbale, au fost alese verbele considerate ca reprezentative. Pe baza acestui criteriu, verbele date în *Gramatica Academiei* ca modele pentru conjugările I și a IV-a reprezintă numai categoria celor cu radicalul în consoană — *a cînta, a lucra, a dormi, a povesti, a coborî, a hotărî*. Verbele cu radicalul în vocală — *a apropia, a tăia, a continua, a sui* etc. — sînt discutate separat, ca situații particulare. La elaborarea manualelor pentru clasele V—VIII, urmărindu-se verbele puse în *Gramatica Academiei* pe primul plan, s-au dat pentru conjugarea I și pentru a IV-a numai verbe cu radicalul în consoană. Au rămas deci nepredate verbele cu radicalul în vocală, adică tocmai verbele la care este nevoie de îndrumări ortografice și ortoepice[31].

Greșelile din a doua categorie dovedesc *ineficiența modului tradițional de predare a timpurilor simple*. Aceste greșeli sînt semnalul dat de multă vreme de către elevi (dar nesesizat) că ei au nevoie de o prezentare analitică a formelor verbale. Lucrările cercetate arată că dintre greșelile determinate de *influența negativă a construcțiilor cu pronume enclitice* cea mai mare frecvență o au cazurile de despărțire prin liniuță a desinențelor *-i, -și, -ți* și a sufixului *-se*. Greșelile privesc și verbele auxiliare — formele *ai, ați, vei, veți*[32]. Considerarea ca pronume a elementelor finale *-i, -și, -ți, -se* este favorizată și de următoarele aspecte:

— asocierile fonemelor subliniate: pune-*ți*, scrie-*ți* (tu) — puneți, scrieți (voi); du-*i*, adu-*i* — dădui, făcui; lăudîndu-*i*, lăudîndu-*și*, lăudîndu-*se* — — văzui, văzuși, văzuse;

— faptul că, separînd prin liniuță elementele finale *-i, -și, -ți, -se* ale formelor simple, ceea ce rămîne corespunde totuși cu o formă verbală personală, forma potrivindu-se în unele cazuri chiar cu persoana și numărul verbului dat (vezi cazurile cu subiectul indicat): *pleca*(ți), *pune*(ți), *puseră*(ți), *pleca*(i), *punea*(i), *puse*(i), *văzu*(i), *pleca*(și), *puse*(și), *el pleca*(se), *el veni*(se), *el puse*(se) etc. Aspectul analizat duce și la greșeli care depășesc scrierea formelor verbale discutate. Greșeli ca „pleca-m, plecă-m, vedea-u, văzu-ră" se întîlnesc chiar în lucrările unor elevi din clasele mai mari.

— În **predarea fonologiei** persistă ideea greșită că toate normele de ortografie corespund perfect cu realitatea lingvistică (cu specificul pronunțării în limba română). Ca urmare, pentru formarea deprinderilor de ortografie și de ortoepie s-a absolutizat procedeul: *de la analiza fonologică la aplicațiile de ortografie*. Procedeul nu este însă indicat pentru toate situațiile de ortografie, deoarece în multe cazuri norma ortografică nu corespunde cu pro-

[30] Situația a fost aceeași și la conjugarea a III-a.

[31] În manualele pentru clasele V—VII elaborate pe baza noii programe, verbelor cu radicalul în vocală li s-a atribuit un loc însemnat în cadrul exercițiilor aplicative. Este necesară însă o sistematizare a problemelor, în sensul observării cazurilor de aplicare a normelor de ortografie bazate pe principiul fonologic și a cazurilor explicabile prin aplicarea principiului morfologic.

[32] Elementele **-i, -ți** sînt separate prin liniuță. Sînt destul de numeroase și cazurile în care elevii, confundîndu-l pe v inițial cu pronumele v-, scriu: „v-oi (v-ei, v-a, v-om, v-eți, v-or) face".

Scanned with OKEN Scanner

nunțarea normală[33]. Ar fi deci mai potrivit ca, în cazurile de acest fel, să se pornească *de la analiza grafiei*, pentru a se stabili *normele* — în ce condiții trebuie să se scrie **e** (nu : **ie**), **a** (nu : **ia**), **ea** (nu : **ia**) etc. Principalul neajuns al predării constă însă în faptul că pentru cazurile de neconcordanță între norma ortografică și realitatea lingvistică *nu se dau reguli în nici o clasă*. La clasele mici modul de lucru (fără indicarea normelor) este determinat de concepția că particularitățile psihice ale elevilor din aceste clase și insuficiența cunoștințelor teoretice nu permit generalizări la nivelul regulilor. Pentru formarea deprinderilor de ortografie, se recomandă apelul la analizatorii auditiv și vizual și efectuarea cît mai multor exerciții de scriere, pentru ca ortografia să se fixeze și prin memoria motorie. În celelalte clase, regulile fiind omise, se procedează ca în primele clase. În această privință, modalitatea de soluționare a ortografiei a rămas pe poziția metodicii de acum cincizeci de ani — *Metodica predării limbii române în gimnazii și licee* de P. I. Papadopol —, metodică în care căile menționate mai sus sînt considerate drept componente ale unui „mare principiu pedagogic" — „ochii, urechile, mîinile și coardele vocale trebuie să fie căile prin care ortografia va intra în deprinderile elevilor" (228, p. 86). Din cauza situației arătate, deprinderile de ortografie a diftongilor *ia, ie, oa, ua, uă*, a vocalelor *a* și *e* din hiaturile *i-a, i-e*, a vocalelor *a* și *ă* din hiaturile *u-a, u-ă* și a grupurilor *cea, gea, chea, ghea* se formează greu. Necunoașterea normelor de ortografie face să se mențină multă vreme (la un număr mai mare sau mai mic de elevi) greșeli de tipurile : hîrti*ie*, hîrti*ia* (sau hîrti*ea*), r*ua*tă (sau r*uoa*tă), ro*oa*, ro*o*, plo*oa*, plo*o*, l*oa*, l*ua*a (sau l*uoa*), l*oa*t, l*uoa*t (sau l*uua*t), l*uuă* (sau l*uo*), a cin*cia*, tre*cia*, mer*gia*, min*gia*, *chia*mă, *ghia*ță etc. Greșelile sînt foarte frecvente în scrisul elevilor din clasele ciclului primar, se mențin în clasa a VI-a la o treime din numărul elevilor și persistă în scrisul unor elevi chiar după absolvirea școlii generale.

Am arătat mai înainte că o cauză principală a rezultatelor nesatisfăcătoare în ce privește formarea deprinderilor de ortografie a fost faptul că în multe cazuri analiza materialului lingvistic n-a fost condusă pînă la *relevarea posibilităților de autocontrol*. Este o limită a predării tradiționale, limită ce trebuie înlăturată, pentru că nu le putem cere elevilor să scrie într-un anumit fel, fără a-i fi îndrumat în prealabil după ce să se conducă pentru a nu greși. Activitatea de orientare prealabilă este o condiție de bază — „un moment firesc și necesar fără de care deprinderea nu se poate realiza" (*Gh. Zapan* și *P. Popescu-Neveanu*, 327, p. 525).

★

Din analiza rezultatelor prin raportare la conținutul informațional al programei și al manualelor și la modul de predare, se pot stabili, în linii

---

[33] În *Gramatica Academiei* se precizează că verbele de tipurile *a apropia*, *a continua* au rădăcina în semivocală — apropi̯a, continu̯a —, dar semivocala nu este marcată în scris, (vol. I p. 254). *V. Guțu Romalo* (154) și *Em. Vasiliu* (315) semnalează și alte cazuri : pronunțarea ca *ie* a lui *e* din hiatul *i-e* (sperie) și ca *uă* a lui *ă* din hiatul *u-ă* (continu̯ă, lu̯ă). În lucrarea *Limba română contemporană*, acad. *Iorgu Iordan* discută pronunțarea diftongului *oa* și a grupurilor *cea, gea, chea, ghea*. Diftongul *oa*, situat la începutul cuvîntului sau al silabei, nu se pronunță așa cum îl scriem, ci *ua* (p. 150). În grupurile *cea, gea, chea, ghea*, „ea" seamănă și cu „ea" și cu „ia", dar „mai aproape de realitatea lingvistică sînt scrierile cu *ia*, fiindcă elementul palatal č, ğ, k', g', combinat cu *a*, dă naștere (pentru ureche) unui sunet mai asemănător cu *ia* decît cu *ea*" (p. 226).

Scanned with OKEN Scanner

mari, *măsurile necesare pentru înlăturarea cauzelor care determină felul greșelilor tipice și frecvența acestora, în general și pe clase :*

— indicarea în mod precis a deprinderilor practice la care trebuie să conducă predarea fiecărei noțiuni sau categorii lingvistice ;

— prezentarea aspectelor flexionare mai analitic decît în predarea obișnuită, oriunde acest lucru este cerut de clarificarea unor probleme de ortografie, de ortoepie sau de acord ;

— căutarea posibilității de a se asigura mai mult timp pentru studierea sintaxei ;

— informarea suficientă a elevilor, cu indicarea posibilităților de autocontrol pentru rezolvarea problemelor teoretice și a celor practice.

Măsurile concrete vor rezulta din analiza cerută de programarea cunoștințelor în sistemul de predare.

Scanned with OKEN Scanner

SISTEMUL DE PREDARE

I. CONȚINUTUL SISTEMULUI. PRELUCRAREA MATERIALULUI ÎN VEDEREA SELECTĂRII INFORMAȚIILOR NECESARE

A. GENERALITĂȚI

1. Prin **conținutul sistemului** înțeleg:

— *aspectul cantitativ al programei școlare* — cuantumul informațiilor teoretice și al deprinderilor practice;

— *aspectul calitativ al conținutului* — calitatea informațiilor de a avea un conținut corect și bine conturat, astfel încît notele definitorii, prezentările descriptive etc. să-i ofere elevului cantitatea de informație suficientă, cu valoare operațională, pentru însușirea conștientă a teoriei și pentru aplicațiile practice.

2. **Stabilirea conținutului** (sub cele două aspecte) a rezultat din prelucrarea didactică a fiecărei noțiuni și categorii lingvistice. Cunoștințele teoretice luate în considerare au fost cele prevăzute în programa oficială pentru școala generală de 8 ani[1]. Dar, pentru fiecare noțiune și categorie gramaticală, am avut în vedere și aspectele din *Gramatica Academiei* necuprinse în programa oficială (descrieri de amănunt, clasificări, corelații cu alte probleme etc.).

3. Ca **procedeu de lucru**, prelucrarea materialului a constat în următoarele operații: 1. *desfășurarea părților de vorbire, a părților de propoziție și a propozițiilor subordonate, cu problemele corespunzătoare* (categorii gramaticale, clasificări etc.), *cu precizarea corelațiilor necesare și a scopurilor de ordin practic*;

[1] În programa pentru școala de 8 ani, au fost prevăzute cunoștințele de bază indicate mai jos. *Fonetica*. Vocale, consoane, diftongi, triftongi, hiat, silaba. *Vocabularul*. Cuvîntul. Noțiunea „vocabular". Mijloacele de îmbogățire a vocabularului: compunerea, derivarea, împrumuturile. Sensurile cuvintelor: omonime, sinonime, antonime. *Gramatica*. *Părțile de vorbire* cu clasificările și categoriile gramaticale corespunzătoare. *Propoziția* și *clasificările* propozițiilor după structură, după scopul comunicării și după aspectul pozitiv sau negativ al verbului predicat. *Părțile propoziției*: subiectul; predicatul (verbal și nominal); atributul și clasificarea atributelor după modul de exprimare; complementele direct, indirect, circumstanțiale de loc, de timp, de mod, de cauză, de scop, condițional, concesiv, consecutiv (dat la complementul de mod). Raporturile de coordonare dintre părțile de propoziție. *Fraza*: propozițiile coordonate copulative, disjunctive, adversative, conclusive. Propozițiile subordonate corespunzătoare părților de propoziție prevăzute. Vorbirea directă și vorbirea indirectă.

Scanned with OKEN Scanner

2. *aprofundarea analizei problemelor la care se întîmpină greutăți* (mai mari sau mai mici, în general sau numai la clasele începătoare), în ce privește însușirea teoriei sau formarea deprinderilor practice.

4. Scopurile prelucrării materialului au fost :

— *aprecierea utilității fiecărei informații*, în vederea *eliminării celor ce s-ar dovedi inutile ;*

— *căutarea posibilității de a înlătura greutățile pricinuite de predarea în spirit tradițional a problemelor controversate ;*

— *selectarea faptelor de limbă* (relații caracteristice sau alte aspecte) *cu valoare instrumentală*, orientative pentru felul **cum trebuie dirijat procesul instructiv ;** mai precis — orientative pentru sistematizarea logică a informațiilor în programa școlară și pentru stabilirea schemelor operaționale bazate pe elemente de control.

În mod special, prin aprofundarea analizei am urmărit găsirea posibilităților de precizare a conținutului noțiunilor și de soluționare a problemelor practice în așa fel, încît *să se evite eșalonările pe termene prea lungi* și *să se poată asigura un învățămînt științific de la primele clase.*

Analiza amănunțită a materialului a fost orientată deci spre stabilirea metodologiei obiectului. Această analiză a constituit *o parte componentă a activității de elaborare a sistemului de predare, o etapă necesară pentru asigurarea unei bune îndrumări a procesului de învățămînt.* Stabilirea mai întîi a căilor pentru însușirea conștientă a fost determinată de convingerea că **nu se poate concepe realizarea obiectivelor finale fără asigurarea condițiilor pentru realizarea fiecăruia dintre scopurile parțiale.**

Pe lîngă stabilirea metodologiei și a volumului de cunoștințe teoretice, analiza materialului a condus și la restructurarea unor clasificări.

5. Întrucît programele date în acest volum cuprind, în general, cunoștințele teoretice prevăzute în programa oficială pînă în clasa a V-a (inclusiv), prezentarea cazurilor concrete rezultate din prelucrarea materialului a fost limitată la problemele în care se includ cunoștințele din programele experimentate. Prin „probleme", mă refer la anumite *sisteme de cunoștințe*. Deci, în cazurile în care s-a predat o parte dintr-un sistem, prezentările depășesc volumul cunoștințelor din programa experimentată. În astfel de situații, am socotit necesară încheierea sistemului sau a subsistemului abordat, spre a se contura logica întregului și pentru ca cititorul să poată urmări cunoștințele predate în cadrul întregului din care fac parte și în perspectiva clasei în care se va continua sau se va încheia predarea capitolului respectiv.

B. ANALIZA PRIVIND STABILIREA VOLUMULUI DE CUNOȘTINȚE TEORETICE ȘI RESTRUCTURAREA UNOR CLASIFICĂRI

Criteriul general aplicat la selectarea cunoștințelor teoretice a fost *măsura în care informația respectivă este necesară din punct de vedere practic sau formativ, prin ea însăși sau prin contribuția ei la însușirea altor probleme teoretice sau practice.* Am înlăturat deci informațiile nesemnificative sau lipsite de valoare instrumentală : termeni gramaticali (numai termenii sau și faptele de limbă corespunzătoare) care încarcă nejustificat programa sau chiar complică lucrurile. Informațiile înlăturate privesc diverse clasificări morfologice sau sin-

Scanned with OKEN Scanner

tactice. Unele clasificări de amănunt n-au fost luate în considerare fiindcă le-am socotit *inutile în situația predării limbii române ca limbă maternă*. În cazul unor *probleme controversate*, am renunțat la interpretarea tradițională și am propus soluții de încadrare sau de diferențiere mai accesibile. În cîteva cazuri, am adoptat unele soluții din studiile noi întemeiate pe metode moderne de cercetare. Prezint reducerile și corectivele propuse, cu motivarea fiecărui caz.

(a) Substantivul

Pentru motivele arătate mai jos, de la cunoștințele despre genul și numărul substantivelor a m s c o s termenii *substantive mobile* și *substantive epicene*, *substantive defective de singular* sau *de plural* și prezentarea unor categorii de substantive considerate în predarea tradițională ca avînd *forme multiple de plural*. A m p ă s t r a t însă *substantivele cu sens colectiv*, pentru că acestea pun problemele de exprimare semnalate la p. 29[2].

— Faptul că substantive ca *fluture, ciocănitoare, veveriță* etc. nu au forme pentru desemnarea deosebirii după sex, că unele substantive — *unt, lapte, zahăr* etc. — nu au forme de plural, iar altele — *cîlți, ochelari, icre* etc. — nu au forme de singular nu prezintă nici o greutate pentru predarea limbii române ca limbă maternă. Toate acestea sînt lucruri care pot fi descoperite de elevi din prima clasă în care se predau cunoștințele despre genul și numărul substantivelor[3]. Nu este nevoie nici de terminologia respectivă, nici de ore speciale pentru cunoștințele în discuție, fiindcă ele nu pun probleme de ordin practic.

— Potrivit interpretării tradiționale, la flexiunea substantivelor după număr se dau unele categorii de substantive al căror mod de prezentare poate duce la concluzia neștiințifică că ar exista substantive care au la plural mai multe forme sau numai una cu înțeles total diferit de acela al formei de singular. Este vorba de situații de tipurile : *pas — pași, pasuri, corn — coarne, cornuri, corni* etc. și *frig — friguri, fier — fiare, grîu — grîne* etc.[4] În realitate, aceste cazuri nu reprezintă probleme particulare ale flexiunii substantivelor după număr. În primul caz nu avem forme de plural ale aceluiași substantiv, ca în cazul *coală — coli, coale*, ci substantive diferite cu forme omonime la singular, iar în al doilea, avem tot substantive diferite — unele defective de plural *(frig, fier, grîu)*, altele defective de singular *(friguri, fiare, grîne)*. Din punct de vedere practic, cazurile de felul celor discutate prezintă interes ca *probleme de vocabular*. Consider deci că ele trebuie cuprinse la lecțiile destinate îmbogățirii vocabularului elevilor, dar s e l e c t i v, alegîndu-se ceea ce se presupune că nu cunosc elevii din clasa în care se introduc anumite cuvinte. Subliniez necesitatea unei prezentări selective, pentru că a le cere elevilor (cum se procedează de obicei) să precizeze deosebirile de sens dintre cuvinte bine cunoscute de ei din practica vorbirii sau de la alte obiecte de învățămînt — *ochi — ochi* (organul vederii) și *ochi — ochiuri* (fel de mîncare), *colț — colți* și *colț — colțuri*, *pas — pași* și *pas* („trecătoare") — *pasuri* etc. — înseamnă a consuma timpul în mod inutil.

---

[2] Din programa actuală au fost excluse toate cunoștințele menționate. Informațiile privitoare la substantivele defective de număr și la substantivele „cu forme multiple de plural" apar în manualul pentru clasa a VI-a (ed. 1976), dar fără denumirile respective.

[3] În programa pentru școala generală de 8 ani substantivele defective de singular sau de plural au fost prevăzute la clasa a VII-a, iar clasificarea substantivelor în mobile și epicene, la clasa a VIII-a.

[4] Vezi *Gramatica Academiei*, vol I, p. 61 și 67. Redactarea, lipsită în unele locuri de precizările necesare, creează, pentru gramatica școlară, neajunsul menționat.

Scanned with OKEN Scanner

(b) Adjectivul

Clasificarea tradițională a adjectivelor variabile în adjective „cu o singură terminație" (tipul *mare*) și adjective „cu două terminații" (toate celelalte adjective), fiind întemeiată pe un singur criteriu — forma nearticulată a nominativului singular —, nu conduce la relevarea tuturor situațiilor de ortografie sau (și) de ortoepie puse de formele cazuale ale diferitelor clase de adjective și, ca urmare, nu ajută la selectarea problemelor și (mai ales) la prezentarea lor în mod sistematic. În consecință, am exclus clasificarea menționată. La selectarea situațiilor de ortografie și de ortoepie a adjectivelor, m-am condus după cele opt clase de flexiune stabilite de *Solomon Marcus*, prin analiza contextuală (193, p.179—180). N-am introdus însă noua clasificare, deoarece, fiind vorba de limba maternă, elevii folosesc corect cele mai multe dintre formele diferitelor clase de adjective, așa încît n-are rost să-i încărcăm cu memorarea datelor unei clasificări prea amănunțite. Dar, pentru a ajuta fixarea formelor la care se fac de obicei greșeli, situațiile de ortografie au fost sistematizate într-o organizare mai economică, deci mai ușor de reținut. Pentru exemplificare, vezi mai departe materialul prezentat la p. 81—82.

(c) Numeralul

Dintre subclasele numeralului stabilite în gramatica tradițională, a m înlăturat *numeralele multiplicative* și *numeralele adverbiale*. Cuvintele din seria *îndoit, întreit*... n-au mai fost cuprinse în clasa numeralului pentru că ele nu sînt decît *participii* ale verbelor *a îndoi, a întrei*...., folosite, ca orice participiu, cu valoare de *adjectiv* sau de *adverb*. Construcțiile *o dată, de două ori*... și *prima oară (dată), a doua oară*... vor fi date ca *locuțiuni adverbiale*. Valorile indicate mai sus reprezintă felul cum au fost interpretate așa-numitele numerale multiplicative și numerale adverbiale în studiile și în lucrările de gramatică apărute după ediția a II-a a *Gramaticii Academiei (Viorica Florea*, 118; *S. Golopenția-Eretescu*, 134; *I. Iordan, V. Guțu Romalo, Alex. Niculescu*, 178, p. 164).

(d) Verbul

În privința cunoștințelor cu caracter general pe care le-am propus la capitolul „Verbul", deosebirile față de programa oficială pentru școala generală de 8 ani au constat în introducerea cunoștințelor despre *modul de exprimare a aspectului negativ* și în înlăturarea informațiilor despre *caracterul tranzitiv sau intranzitiv* al verbelor și despre *diateze*[5].

1. Potrivit programei oficiale menționate, ar fi urmat ca elevii să ia cunoștință de *aspectul negativ al verbelor* la moduri personale în clasa a VI-a, la predarea clasificării propozițiilor în propoziții „afirmative" și propoziții „negative", deoarece la conjugarea verbului nu s-a prevăzut nimic despre aspectul negativ nici la clasa a V-a, nici la clasa a VI-a. Nici aspectul negativ al modurilor nepersonale n-a figurat în programa vreunei clase. Lipsurile programei au fost înlăturate (parțial) prin următoarele informații din manualele pentru clasele V—VIII : modul de exprimare a imperativului negativ (informație cuprinsă la conjugarea verbului, începînd din clasa a V-a) ; ortografia formelor negative ale participiului și ale gerunziului, în situațiile în care apar numai

[5] Felul cum am procedat în privința diatezelor va fi descris în partea a doua a lucrării.

Scanned with OKEN Scanner

cu prefixul *ne-* sau și cu adverbul *mai* intercalat între prefix și verb (informație dată în manualul pentru clasa a VIII-a, la compartimentul „Vocabularul")[6]. Am considerat necesar ca *toate cunoștințele despre aspectul negativ al modurilor să fie cuprinse la predarea verbului*, pentru a se constitui sistemul informațiilor teoretice cu aceeași temă și al problemelor practice corespunzătoare : scrierea formelor de singular ale imperativului negativ al verbelor cu infinitivul în *-i* ; ortografia grupurilor alcătuite din *n-* + *auxiliarul perfectului compus sau al optativului* ; ortografia gerunziului, a participiului și a supinului negativ *(nevăzînd, nemaivăzînd, nevăzut, nemaivăzut, de nevăzut, de nemaivăzut)*.

2. Cunoștințele despre *caracterul tranzitiv sau intranzitiv al verbelor* au fost eliminate și din programa actuală, măsură binevenită, fiindcă tranzitivitatea sau intranzitivitatea nu constituie o caracteristică a verbului cu valoare instrumentală pentru rezolvarea vreunei probleme teoretice sau practice.

3. Pentru înlăturarea neajunsurilor de ordin practic semnalate la p. 31—32, precum și pentru unele avantaje despre care se va vorbi mai departe, la organizarea anumitor cunoștințe despre flexiunea verbelor și la selectarea problemelor cu caracter practic m-am condus după clasificarea verbelor în conjugări propusă de *V. Guțu Romalo* (154). Am folosit această clasificare, fiindcă, prin succesiunea logică a conjugărilor și prin informațiile date despre

Conjugările	Verbele tip	Alte verbe[7]	Conjugările tradiționale
I	a ara, a apropia	a cînta, a afla, a intra, a continua, a ploua, a oua, a proceda, a mîngîia	I
II	a lucra, a sublinia	a bloca, a perpetua, a veghea, a crea	
III	a coborî		IV
IV	a acoperi, a sui	a contribui, a șovăi	
V	a sări, a fugi		
VI	a isprăvi, a hotărî	a porni, a ameți, a alcătui, a toci	
VII	a părea, a tăcea	a putea, a plăcea	II
VIII	a începe, a umple, a face		III
IX	a prinde, a duce, a scrie	a aprinde, a pune, a alege	
X	a rupe, a coace	a frînge	

[6] Nici pe baza programei actuale nu se realizează la predarea verbului un sistem de cunoștințe despre exprimarea aspectului negativ. Singura informație prevăzută la verb este scrierea „gerunziilor și participiilor negate, cu intercalarea adverbului *mai*" (informație prevăzută în programa pentru clasa a V-a). În manuale, informația privitoare la aspectul negativ al imperativului a fost deplasată de la clasa a V-a la clasa a VI-a. Cunoașterea aspectului negativ al celorlalte moduri personale se realizează, ca și în condițiile aplicării vechii programe, tot la predarea cunoștințelor despre clasificarea propozițiilor în propoziții „afirmative" și propoziții „negative", dar cu un an mai tîrziu, adică în clasa a VII-a.

[7] Verbele din această coloană sînt date de autoare, împreună cu cele din coloana a II-a, în tabelul nr. 1 (VI, p. 356—361), care sintetizează rezultatele analizei pe baza căreia au fost stabilite cele zece conjugări. Tabelul cuprinde toate afixele relevante ale fiecărei serii de verbe.

Scanned with OKEN Scanner

fiecare conjugare, constituie un îndrumător prețios pentru soluționarea problemelor puse de predarea verbului în școala generală.

În noua clasificare verbele sînt grupate în zece clase de conjugare, iar în tabelul conjugărilor sînt indicate sufixele și desinențele omonime caracteristice fiecărei conjugări. Tabelul de mai sus este orientativ numai în privința repartizării verbelor pe conjugări. Sufixele și desinențele omonime vor fi menționate, în limitele necesarului, la descrierea clasificării și la analiza avantajelor pentru îndrumarea procesului de învățămînt.

După cum se vede, conjugările în plus au rezultat din subdiviziunea conjugărilor tradiționale: întîia, a patra și a treia. Verbele cu infinitivul în *-a* au fost grupate după absența sau prezența sufixului de prezent *-ez* (I — *ar, apropii*; II — *lucrez, subliniez*). La verbele cu infinitivul în *-i* sau în *-î* s-a avut în vedere absența sau prezența sufixului de prezent *-esc (-ăsc)*: în conjugarea a VI-a intră verbele cu acest sufix, iar în conjugările III—V, verbele fără sufixul menționat. Verbele conjugării a III-a tradiționale au fost grupate în conjugările VIII—X, după particularitățile pe care le prezintă sufixul de perfect și cel de participiu: *făcu — făcut; prinse — prins; rupse — rupt.*

Precizez că datele noii clasificări au fost folosite în măsura necesarului. În unele privințe, am recurs la grupări mai largi. Ca urmare, în ce privește însușirea și aplicarea cunoștințelor, nu li se va cere elevilor să memoreze gruparea verbelor în cele zece conjugări, cu toate particularitățile de flexiune ale fiecărei clase de verbe. În locul denumirilor numerice, se vor folosi denumiri referitoare la sufixul infinitivului: *verbe în* **-e**, *verbe în* **-î**, *verbe în* **-i** etc.[8]. În privința prezentării particularităților de flexiune, fiind vorba de predarea limbii materne, am selectat numai acele aspecte care ușurează însușirea unor forme temporale sau ajută la relevarea elementelor cu valoare de indicatori pentru dirijarea scrierii corecte.

Desprind din logica strînsă a noii clasificări cîteva aspecte care corespund cerințelor sistematizării didactice, îndrumează înaintarea pas cu pas pe calea ordinii de accesibilitate sau constituie un ghid pentru observarea problemelor practice.

— Repartizarea verbelor în *-a* în două clase de conjugare, după prezența sau absența sufixului de prezent *-ez*, și a verbelor în *-i* sau în *-î* în clase de verbe fără sufixul *-esc* la prezent (conjugările III—V) și clasa celor cu sufixul *-esc* sau *-ăsc* (conjugarea a VI-a) orientează programarea cunoștințelor spre o **organizare sistematică** și înlătură astfel alegerea în mod arbitrar a verbelor de predat sau omiterea unor categorii de verbe cu forme care pun probleme de ortografie și (sau) de ortoepie.

— Repartizarea verbelor aparținînd conjugării a III-a tradiționale în trei clase de conjugare ne oferă grupări de verbe dispuse în **ordinea accesibilității**, în ce privește problema specifică verbelor cu infinitivul în *-e*: modul de alcătuire a perfectului simplu și a participiului. Formele conjugării a VIII-a — *începu* *început* — urmează după formele conjugării a VII-a, alcătuite cu aceleași sufixe — *tăcu, tăcut*. Urmează într-o ordine, de asemenea, corespunzătoare accesibilității: conjugarea a IX-a, cu verbe care prezintă alt sufix de perfect și de participiu *(-se, -s)* — *du*se, *dus*, *prin*se, *prins*; apoi, conjugarea a X-a, în care intră verbele la care nu mai există o corespondență între sufixul de participiu și cel de perfect — *rup*se, *coap*se, *frîn*se etc., *rup*t, *cop*t, *frînt* etc.

[8] Indicații în acest sens au fost date și de *V. Guțu Romalo* în articolul *Despre clasificările morfologice* (157, p. 465).

Scanned with OKEN Scanner

— Indicarea la fiecare clasă de verbe a desinenţelor omonime existente la formele indicativului prezent (omonimia desinenţială la persoana a III-a, singular şi plural, sau la persoana I singular şi persoana a III-a plural) atrage atenţia asupra claselor de verbe la care trebuie urmărit **acordul** *formelor de persoana a III-a plural.*

— Noua clasificare este orientativă şi în privinţa unor probleme de **ortografie.** Faptul că la stabilirea claselor de conjugare s-au luat în considerare toate aspectele flexiunii a făcut ca la conjugările în *-a*, în *-i* şi în *-e* verbele cu radicalul în vocală sau în semivocală să apară pe acelaşi plan cu cele cu radicalul în consoană. Ca urmare, verbele cu radicalul în vocală sau în semivocală nu mai pot fi tratate ca excepţii neglijabile, iar predarea lor va obliga la observarea ortografiei în cazurile în care vocala sau semivocala finală a radicalului realizează cu vocala sau cu semivocala prin care se exprimă desinenţa sau cu vocala iniţială a sufixului diftongi sau hiaturi care pun probleme de ortografie: *apropi*-**e**, *apropi*-**a**, *sublini*-**ez**, *sublini*-**a**, *contribu*-**ie**, *contribu*-**ia**, *continu*-**ă**, *continu*-**a**, *plo*-**uă**, *plo*-**ua**, *scri*-**e**, *scri*-**a** etc. Cazurile de felul celor enumerate trebuie avute în vedere, pentru că majoritatea reprezintă situaţii de neconcordanţă între normele ortografice şi pronunţie şi fiindcă se fac greşeli şi la scrierea unor forme a căror ortografie corespunde cu pronunţia (scrierea formelor terminate în diftongii *ia, ie*).

Multiplele posibilităţi de îmbunătăţire a predării verbului oferite de rezultatele unei cercetări ştiinţifice riguroase constituie, poate, cel mai concludent caz care invită la înlăturarea atitudinii de rezervă manifestate în învăţământul general faţă de meticulozitatea cu care sînt descrise problemele de gramatică în studiile bazate pe aplicarea metodelor moderne de cercetare. Ceea ce ni se pare extrem de complicat, din cauza adîncirii analizei pînă la elementele ireductibile, este, în majoritatea cazurilor, orientativ tocmai prin precizările de amănunt.

(e) Atributul

La *clasificarea atributului substantival* după mijloacele de exprimare vor fi cuprinse următoarele categorii de atribute: atributul *în nominativ* (construcţiile de tipul *fluviul Dunărea, colegul Georgescu, Ion mecanicul* ...); atributul *în genitiv* (fără prepoziţie); atributul *prepoziţional*, exprimat prin *acuzativ* şi prin *genitiv*. N-am prevăzut atributul în dativ (prezent în noua programă oficială) pentru că acest atribut „constituie o categorie specifică limbii vechi şi populare folosită rar în limba literară contemporană" (*Gramatica Academiei*, II, p. 124). În ce priveşte atributul în nominativ neizolat (ca în construcţiile date), acesta nu va mai fi tratat ca apoziţie, ci ca atribut propriu-zis, necesar pentru identificarea obiectului denumit de substantivul regent[9].

(f) Complementul

La complementele care arată obiecte gramaticale am intervenit în ce priveşte complementele grupate în *Gramatica Academiei* la *complementul indirect*, diferenţiindu-le în două clase: *complementul obiect indirect* şi *complementul obiect prepoziţional* (sau, mai scurt: *obiect indirect* şi *obiect prepozi-*

[9] Problema detaşării acestui atribut de apoziţie a fost demonstrată de *M. Mitran* (205, p. 38) şi de *L. P. Bercea* (19, p. 452).

țional)[10]. La obiectul indirect am cuprins complementele exprimate prin *dativul fără prepoziție* și prin *construcția prepozițională cu „la" sinonimă cu dativul* (a dat fîn *la vite*, a adus daruri *la* zece *copii* etc.), iar la obiectul prepozițional, complementele exprimate prin *acuzativ cu prepoziție* și prin *genitiv cu prepoziție*. În desprinderea complementului prepozițional de complementul în dativ, m-am condus după gramatica lui H. Tiktin, gramatică în care se face distincție între complementul „cazual" și complementul „prepozițional" (H. Tiktin, 305 , p. 185—186 și 191—192)[11]. Considerarea complementului prepozițional ca o clasă aparte pune în lumină și alt aspect din sistemul sintactic al limbii române: paralelismul dintre complementele și atributele cu același mod de exprimare: *complement și atribut prepozițional în acuzativ; complement și atribut prepozițional în genitiv.*

C. ANALIZA MATERIALULUI ÎN VEDEREA ÎNNOIRII METODOLOGIEI OBIECTULUI

1. ASPECTE GENERALE

1. Am arătat (la A.4) că prin prelucrarea didactică de amănunt am urmărit, ca problemă generală, relevarea aspectelor lingvistice cu valoare instrumentală pentru însușirea teoriei și pentru formarea deprinderilor practice, iar, ca problemă specială, găsirea posibilităților de prezentare a informațiilor în așa fel, încît să se înlăture eșalonarea pe termene prea lungi a conținutului unor noțiuni și să se poată asigura un învățămînt științific de la primele clase.

Realizarea celui de-al doilea obiectiv pune *problema găsirii punctului de plecare* pentru abordarea în mod științific a noțiunilor și a categoriilor lingvistice de bază la a căror predare s-au adoptat (în practica tradițională) termeni de explicitare neoperanți sau definiții și întrebări de identificare empirice.

2. *Criteriul metodologic de bază* pe care l-am aplicat este **prezentarea faptelor de limbă în contextul caracteristic.** Orientarea predării spre observarea contextului necesar și suficient privește toate compartimentele de studiu ale limbii, întrucît în organizarea sistematică a unităților lingvistice, atît cuvintele (ca unități lexico-gramaticale sau ca unități sintactice), cît și fonemele apar în anumite relații de vecinătate caracteristice pentru unitatea respectivă. Pe baza acestor vecinătăți, am stabilit **mijloace de autocontrol** pentru însușirea conștientă a teoriei sau **modele ortografice.**

---

[10] Am folosit denumirea „obiect", deoarece, reprezentînd nota definitorie a complementelor necircumstanțiale, ea atrage atenția elevilor asupra conținutului complementelor respective.

[11] Clasificarea adoptată corespunde cu soluția la care s-a ajuns ulterior, în două lucrări în care clasele sintactice au fost reexaminate de pe poziția lingvisticii moderne: „Sintaxa limbii române. Probleme și interpretări" (1973) de *Valeria Guțu Romalo* și „Sintaxa transformațională a grupului verbal în limba română" (1974) de *Gabriela Pană Dindelegan*. Ambele lucrări au adus o precizare care lipsește din gramatica lui H. Tiktin: particularitatea complementului prepozițional de a nu putea fi înlocuit cu un adverb, fapt care îl deosebește de complementele circumstanțiale exprimate prin substantiv (sau un substitut al substantivului) cu prepoziție.

Scanned with OKEN Scanner

3. În funcție de specificul problemei (îndeosebi la identificarea funcțiilor sintactice), pe lîngă contextul caracteristic, am recurs și la alte mijloace de îndrumare: *observarea elementelor prin care se realizează* **opoziția** *dintre funcții în situațiile de* **omonimie** *gramaticală* (prepoziție, articol, termeni redundanți, topică, pauza determinată de accentul sintactic de intensitate); *utilizarea* **substituției**; *observarea* **analogiei** *unor construcții;* **derivarea** *unor termeni sau construcții din anumite structuri de bază*[12].

Dintre aceste mijloace, am folosit pe scară largă **relevarea opozițiilor.** Opunerea a două contexte caracteristice ale unor termeni a fost utilizată fie ca mijloc de conștientizare a teoriei, fie ca procedeu pentru formularea unor modele ortografice.

4. În cazuri speciale, acolo unde a fost nevoie de stabilirea cuvîntului „noțiune-notă" pentru definirea unei părți de vorbire sau de utilizarea întrebărilor pentru identificarea unor valori, *criteriul metodologic a fost alegerea termenului care reprezintă* **concretul logic,** adică **integratorul logic cu cel mai mare grad de generalitate.** Ridicarea la concretul logic este considerată în teoria modernă a învățării ca un procedeu de o valoare metodologică deosebită[13]. Este necesar ca pentru noțiunea-notă să se folosească termenul corespunzător categoriei logice „general", pentru că numai abstracția fundamentală poate acoperi întreaga clasă de fenomene. Selectarea termenului cu maximum de generalitate este condiția eficienței, a evitării erorilor pricinuite în învățămîntul tradițional de oprirea la aspecte de pe treapta „particularului" (adică la aspecte cu un grad redus de generalitate). În ce privește *întrebările cu elemente interogative,* unele au fost folosite cu rolul de *context necesar,* utilizabil ca *punct de plecare* pentru conturarea unor noțiuni sau categorii, iar altele au fost recomandate ca instrumente de lucru pentru identificarea unor categorii sintactice, dar nu singure, ci corelate cu observarea particularităților contextului[14].

5. Prezentarea ce urmează este selectivă. Am ales descrierea modului de abordare a noțiunilor și a categoriilor lingvistice a căror predare în spirit tradițional creează dificultăți în ce privește însușirea teoriei sau duce la risipă de timp și la amînări care întîrzie formarea deprinderilor practice. Ca și în partea anterioară privind selectarea volumului de cunoștințe teoretice, aspectele alese corespund problemelor din programa experimentată, iar depășirea acestora privește situațiile în care programa respectivă a cuprins o parte dintr-un anumit sistem de cunoștințe. Scopul principal al prezentării este de a pregăti înțelegerea de către cititor a unor aspecte ale organizării cunoștințelor în sistemul de predare (aprecierea locului optim al diverselor informații, corelațiile stabilite etc.).

---

[12] Soluțiile stabilite pe baza acestui procedeu se explică de la caz la caz. În general, ele sînt rezultatul multor încercări de căutare a accesibilității. În unele situații, m-au ajutat anumite interpretări din gramatica transformațională.

[13] Concretizarea logică este privită sub două aspecte: ca *procedeu metodic* și ca *operație a gîndirii.* În ambele cazuri, ridicarea la concretul logic „constă în sintetizarea însușirilor simple, desprinse prin analiză și abstracție, în restabilirea pe plan mintal a corelației dintre ele, în reproducerea treptată a concretului sensibil în toată deplinătatea lui" (*M. Zlate,* 332, p. 54).

[14] Propozițiile cu elemente interogative integratoare, asociate cu răspunsul afirmativ sînt folosite și în lingvistica modernă, ca procedeu de investigare științifică (vezi: *S. Golopenția-Eretescu* și *Viorica Florea, lucr. cit.*).

2. PROBLEME TEORETICE

(a) Substantivul

1. Pentru **definirea substantivului** am folosit (de la prima clasă de predare) următoarele diferențe specifice: pentru clasificarea lexicală — nota definitorie *nume de obiecte*; pentru specificul contextual — posibilitatea substantivului de a fi însoțit de un *numeral cardinal* sau de un *adjectiv calificativ*[15].

Ridicarea la concretul logic „obiecte" se va face pornind de la concretul intuitiv (ființe și lucruri), iar valoarea „nume de obiecte" va fi sprijinită pe contextele menționate, care vor servi ca **mijloace de control.** Lărgirea sferei substantivului cu cuvintele care denumesc fenomene ale naturii și cu alte substantive abstracte se va realiza treptat, integrarea lor în conceptul „obiecte" făcîndu-se cu ajutorul contextelor caracteristice. În acest fel, nota definitorie „nume de obiecte", considerată, în condițiile predării tradiționale, dificilă pentru elevii din clasa a V-a (*V. Popescu* și *A. Nicolau*, 266, p. 42), devine accesibilă la clasele mici, deoarece nu numai noțiunile alese ca punct de plecare (ființe și lucruri), ci și contextele *numeral* și *adjectiv* corespund realității concrete (un **număr** *de obiecte* de același fel și **însușirile** *obiectelor* — ambele reprezentînd aspecte inerente modalității de existență a obiectelor).

În legătură cu introducerea de la prima clasă a abstracției fundamentale „obiect" și a substantivelor care denumesc noțiuni abstracte, precizez cîteva lucruri cu caracter general[16].

— Termenul *obiect* le este familiar copiilor încă din învățămîntul preșcolar. Preșcolarii operează cu termenul „mulțime de obiecte", iar noțiunea „obiect" este utilizată în sens larg, fără a se face distincție între ființe și lucruri. Deci *generalizarea la nivelul concretului logic „obiect"* **se realizează de la grădiniță.** Problema respectivă se soluționează și pentru copiii care, din diferite motive, intră în clasa I fără pregătirea preșcolară, deoarece operațiile cu „mulțimi de obiecte" sînt practicate și *în clasa I (la aritmetică)*, ca bază pentru formarea noțiunii de „număr" și pentru însușirea numerației. La predarea substantivului, vom merge deci, în ce privește noțiunea „obiect", pe un drum pregătit și consolidat cu mult înainte. Ceea ce avem de făcut sînt lucruri destul de simple: observarea faptului că orice obiect are un *nume*, că toate cuvintele care arată nume de obiecte alcătuiesc *clasa substantivului* și că *substantivul poate fi recunoscut* prin posibilitatea de a fi însoțit de un *cuvînt care arată „numărul obiectelor"* sau de un *cuvînt care arată „însușirea obiectului"*.

— Dintre abstracțiile derivate folosite în gramatica tradițională pentru definirea substantivului — nume de *ființe*, de *lucruri*, de *fenomene ale naturii*, de *acțiuni*, de *însușiri*, de *stări sufletești*, de *relații* etc. —, singura distincție de care avem nevoie este *nume de ființe — nume de lucruri*. Aceste noțiuni, cu subclasificarea numelor de ființe în nume (comune) care se referă la oameni

---

[15] În gramatica modernă substantivul a fost definit prin contextul *adjectiv* (L. Hjemslev) sau prin contextele *adjectiv* și *numeral* (V. V. Vinogradov). Pentru substantivul românesc, s-au propus următoarele contexte: contextul *adjectiv* (V. Guțu Romalo, 153, p. 63—64); contextul *acest (această)*, pentru substantivul nearticulat, iar pentru substantivul articulat, contextele *acesta (aceasta)*, *meu*, *tău* etc. și *adjectiv nearticulat* (P. Diaconescu, 95, p. 239—240.

[16] Modalitățile concrete de lucru cu elevii vor fi prezentate la descrierea lecțiilor experimentale de la clasele I și a II-a.

Scanned with OKEN Scanner

(și nume de persoane), nume de animale, sînt necesare ca instrumente de lucru, chiar din clasa I, pentru îndrumarea elevilor în scrierea cu inițială majusculă a unor nume. Mai tîrziu, vor constitui baza pentru clasificarea substantivelor în nume comune și nume proprii, pentru unele explicații privind genul și cazurile substantivelor și pentru anumite probleme de acord al numelui predicativ din propozițiile cu subiect multiplu. Dar, prin raportare la definirea substantivului, noțiunile „ființă" și „lucru" nu vor fi note definitorii, ci *termeni de vocabular*, necesari pentru prima treaptă a ridicării dialectice de la abstract la concret. Celelalte categorii de substantive — nume de însușiri, de acțiuni etc. — vor fi asimilate de către elevi pe baza contextelor caracteristice. Ulterior, cunoașterea valorii de substantiv va fi întregită cu informațiile privind particularitățile de flexiune și principalele funcții sintactice. La timpul potrivit, elevii vor putea înțelege cum s-a ajuns la sensul de *însușire* sau de *acțiune*, exprimat de unele substantive. Acest lucru se va realiza prin cunoștințele despre derivarea substantivelor de la adjective sau de la verbe, ori despre schimbarea valorilor gramaticale.

În ce privește *alegerea contextelor* **numeral** și **adjectiv**, ea a fost determinată de o serie de considerente legate de condițiile predării la clasele mici — *accesibilitatea* și *perspectiva pentru rezolvarea unor probleme de gramatică corelate*.

— Cuvintele corespunzătoare valorilor de numeral cardinal și adjectiv calificativ sînt mult mai familiare elevilor din clasele mici decît adjectivul demonstrativ. Pe de altă parte, ele sînt mai accesibile pentru că se referă la aspecte concrete ale realității. Conținutul adjectivului demonstrativ *acest* este abstract, iar cuvîntul, livresc[17].

— Contextul **numeral** (care va ocupa primul loc în predare) este cel mai accesibil; în primul rînd, pentru că există o bază de cunoștințe realizată la aritmetică. De la termenul „număr" și de la asocierile de felul „2 copii", se poate trece ușor la noțiunea *numeral* și la sintagma *numeral + substantiv*. În ce privește accesibilitatea termenului, dintre toți termenii gramaticali, denumirea „numeral" este cea mai ușor de însușit, datorită apropierii de sens dintre termenul definit și noțiunea-notă definitorie (cuvînt care arată *numărul* obiectelor). Contextul „numeral", deși nu este admis de substantivele defective de singular sau de plural, are totuși o foarte largă aplicabilitate, majoritatea substantivelor denumind obiecte numărabile. În cazul substantivelor defective de număr, se va folosi contextul „adjectiv", care va fi introdus imediat după contextul „numeral".

— În privința corelației cu alte probleme de gramatică, cele două contexte alese oferă o serie de avantaje. *Numeralul cardinal* este unul dintre contextele caracteristice ale substantivului nearticulat; deci pe baza contextului respectiv, se va putea introduce și o informație precisă cu privire la ortografia substantivelor masculine în nominativ — acuzativ plural. Contextul „numeral" va pregăti introducerea categoriei gramaticale „numărul substantivului". *Predarea adjectivului* creează posibilitatea de a conștientiza de la prima clasă conținutul și structura propozițiilor de tipul *substantiv + a fi + adjectiv*.

Față de definiția tradițională a cărei listă de sensuri (deși bogată) nu poate acoperi multe substantive *(sunet, zgomot, gînd, idee ...)*, prezentarea în mod științific îi va oferi elevului **cantitatea de informație necesară, suficientă, finalizată** și, prin aceasta, *operantă*. Modul de definire nu va mai fi schimbat de la o clasă la alta. Elevul va primi de la început o **definiție**

[17] *Contextul acest (aceasta)* va fi introdus mai tîrziu (fără denumirea gramaticală), între contextele pentru ortografia substantivelor masculine în nominativ — acuzativ plural.

Scanned with OKEN Scanner

deschisă pentru noi acumulări, indiferent de sensul concret sau abstract al substantivului. Lărgirea continuă a informațiilor se va face fără nici o piedică, pentru că elevul va dispune de o anumită „măsură" la care va raporta informațiile nou sosite, pentru a le integra în sistemul de cunoștințe acumulat.

În ce privește **organizarea cunoștințelor în programa școlară,** noul mod de prezentare a substantivului impune următoarele schimbări față de programa oficială: numeralul va elibera locul dintre pronume și verb, ocupat (în programa oficială) fără nici o justificare, lăsînd pronumelui locul logic, lîngă verb, adică lîngă partea de vorbire față de care se realizează principalele lui funcții sintactice (subiect și complement). Se va stabili astfel și continuitatea necesară și firească a exercițiilor privind ortografia pronumelor neaccentuate, problemă pentru care predarea diferitelor forme verbale aduce situații noi.

2. **Prezentarea cazurilor substantivului** se deosebește de modul tradițional de predare: prin *organizarea cunoștințelor* și prin *descrierea cazurilor.*

Organizarea cunoștințelor

a) *Organizarea de bază* constă în *gruparea cazurilor* **după formele omonime — N, Ac. și D, G —**[18], adică potrivit realității din limba română[19]. Scopul acestei organizări a fost crearea următoarelor condiții de îmbunătățire a procesului de învățămînt: așezarea celor două grupuri de cazuri în ordinea accesibilității; prezentarea acuzativului prin comparație cu nominativul și a genitivului prin comparație cu dativul; organizarea economică a exercițiilor practice (la fiecare grup de cazuri formele substantivelor, fiind omonime, pun aceleași probleme de ortoepie și de ortografie).

Faptul că *dativul* și *genitivul* se însușesc mai greu decît nominativul și acuzativul este un lucru cunoscut din practica predării limbii române în școala generală. Indicații în legătură cu *ordinea de* accesibilitate *a celor două grupuri de cazuri* ne dau și cercetările de psiholingvistică privitoare la însușirea structurii gramaticale în etapa anterioară școlii. În această etapă, asimilarea de către copil a formelor literare ale genitivului și ale dativului constituie „o dificultate deosebită" și are „o evoluție îndelungată" (*T. Slama-Cazacu,* 292, p. 290). Însușirea cu întîrziere a cazurilor respective „provine nu numai din dificultățile inerente înțelegerii conținutului lor, a raporturilor logice exprimate prin ele, ci și din însăși complexitatea (...) regulilor exprimării lor morfologico-sintactice în limba română literară" — exprimarea cu ajutorul formelor articolului nehotărît sau ale articolului hotărît, deosebite la masculin și la feminin, poziția enclitică sau proclitică a articolului *lui.* La cauzele menționate, se adaugă existența în vorbirea familiară și populară a unor construcții prepoziționale pentru exprimarea dativului sau a genitivului, construcții pe care copilul le însușește cu precădere (*lucr. cit.*, p. 290—292). Aspectele enumerate sînt greutăți care apar și la predarea cazurilor substantivului.

---

[18] Vocativul nu va fi discutat în această parte a lucrării, pentru că între modul de prezentare din sistemul I și cel din sistemul II sînt deosebiri în ce privește sintaxa acestui caz. În sistemul I îmbunătățirea predării a constat în: corelarea informațiilor despre substantivele în vocativ cu cele despre pronumele *tu, voi*; prezentarea vocativului în contextul caracteristic (verb la imperativ) și în toate situațiile de topică.

[19] Ordinea tradițională — N, G, D, Ac. — (preluată din gramatica limbii latine) este necorespunzătoare în ce privește locul acuzativului față de nominativ și al dativului față de acuzativ.

Scanned with OKEN Scanner

(b) La al doilea grup de cazuri, *dativul* a fost trecut *înaintea genitivului*, în vederea *ordonării cazurilor* **după felul cuvîntului regent** *(verb sau substantiv) față de care se realizează funcția de bază a fiecărui caz.* Ordinea stabilită pentru primele trei cazuri — **nominativ, acuzativ, dativ** — prezintă avantajul că prin cunoștințele despre cazul anterior se pregătește contextul caracteristic pentru descrierea cazului următor[20]. La predarea nominativului elevii vor cunoaște structura minimă : **N(S) + Va pers.** Această structură, realizată cu verbe ca *a aduce, a cere, a face ...*, reprezintă *contextul caracteristic al acuzativului cu funcția de obiect direct*[21]. Structura **N(S) + Va pers. + Ac. (OD)** se va obține foarte ușor de către elevi prin amplificarea structurii cu valoare de context caracteristic al obiectului direct. Structura cu substantivul în funcția de obiect direct este *contextul caracteristic al dativului (OI)* din cel mai frecvent tip de construcție în care dativul apare cu funcția de obiect indirect. Din amplificarea construcției cu obiect direct va rezulta enunțul minim cu substantivul la dativ în contextul caracteristic de tipul : **N(S) + Va pers. + Ac. (OD) + D(OI)**[22].

Construcția în care dativul apare fără obiectul direct se va realiza din *amplificarea contextului caracteristic* **N(S) + Vā** (verb din categoria celor care nu admit obiect direct — *a plăcea, a conveni, a rămîne, a trebui, a se cuveni ...) : Băiatului îi place (convine, rămîne ...) cartea.*

În ce privește a c c e s i b i l i t a t e a cunoștințelor, modul de înaintare de la nominativ pînă la dativ creează o condiție didactică esențială : *înaintarea de la simplu la complex.* Structurile realizate succesiv prezintă : *un singur obiect* în legătură cu acțiunea ; *două obiecte ; trei obiecte.* Avantajul creat de observarea legăturii logice dintre dativ și acuzativ justifică, cred, pe deplin trecerea dativului înaintea genitivului. Această schimbare a ordinii tradiționale de predare oferă însă și un aspect care privește *legătura logică dintre genitivul posesiv și dativ* și care ar putea servi ca *punte de trecere de la dativ la genitiv.* Propozițiile cu obiect direct și obiect indirect în relație cu un verb care exprimă atribuirea — *I-am adus (dat, dăruit ...) băiatului mingea (o minge)* — pot fi analizate cu privire la ceea ce rezultă (pe planul realității obiective) după îndeplinirea acțiunii : obiectul denumit de substantivul cu funcția de obiect indirect devine *posesorul obiectului* ce i-a fost atribuit. După îndeplinirea acțiunii, se poate vorbi despre *mingea băiatului.*

(c) *Organizarea funcțiilor sintactice* **după cuvîntul regent** a constituit un *criteriu de sistematizare,* aplicat la prezentarea fiecărui caz la care am prevăzut relația cu verbul și relația cu un substantiv și la sistematizarea funcțiilor îndeplinite de cazurile cu forme omonime.

— La cazurile *nominativ, acuzativ* și *genitiv* s-au stabilit funcțiile substantivului *în relație cu verbul* și cele *în relație cu un substantiv*[23], punînd, bineînțeles, pe primul plan funcția de bază prin care cazul respectiv se opune

---

[20] În schemele ce vor fi prezentate, am folosit următoarele simboluri și abrevieri : *Va pers.* = *V* (verb), *a* (exprimă o acțiune), *pers.* (personal) ; *Vā* = verb care nu exprimă o acțiune (linia pusă deasupra lui *a* înseamnă : *nu acțiune*) ; *N* = nominativ ; *Ac.* = acuzativ ; *S* = subiect ; *OD* = obiect direct ; *OI* = obiect indirect.

[21] Am avut în vedere cel mai obișnuit tip de construcție. Construcția cu *a avea + obiect direct* va fi introdusă după însușirea cunoștințelor despre obiectul direct în relație cu verbe care exprimă o acțiune.

[22] Derivarea structurii cu dativul din structura cu *N + V + Ac. (OD)* este analizată de *V. Guțu Romalo,* alături de alte structuri, ca problemă a posibilităților combinatorii ale verbelor. Schema folosită de autoare cuprinde numai simbolurile cazurilor : „V + N + Ac + D" (151, p. 303).

[23] N-am menționat dativul, pentru că n-am cuprins în programă funcția de atribut a substantivului în dativ.

Scanned with OKEN Scanner

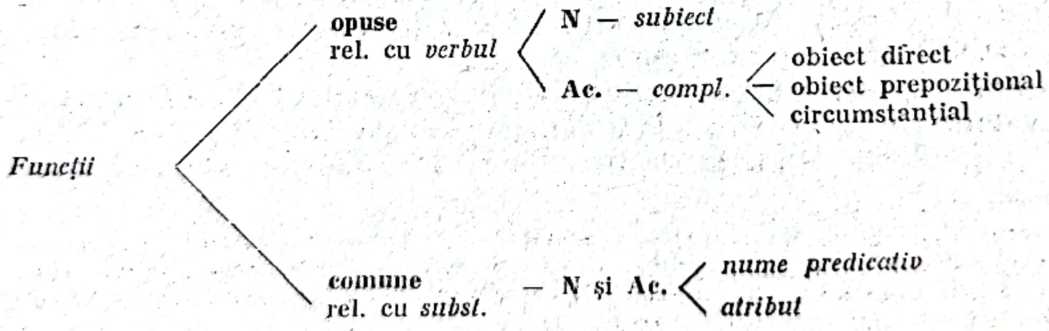
cazului cu formă omonimă. Sistematizarea a urmărit: relevarea cuvintelor regente (verb sau substantiv) cu care pot fi în relație substantivele la un anumit caz; punerea în lumină, la fiecare caz, și a funcțiilor care nu se opun funcției de bază exprimate de cazul pereche (cu formă omonimă); prezentarea în mod organizat a tuturor funcțiilor frecvente din sistemul de funcții al fiecărui caz. Ca urmare a modului de organizare folosit, au fost cuprinse la cazurile nominativ, acuzativ și genitiv următoarele funcții, puse în predarea tradițională pe plan secundar sau prezentate la sintaxa propoziției: funcțiile de nume predicativ și de atribut ale nominativului și ale acuzativului; funcția de nume predicativ a genitivului și funcțiile genitivului prepozițional[24]. În legătură cu funcțiile socotite nespecifice, precizez că nu este vorba de prezentarea tuturor din primul an de predare a declinării substantivului, ci de *cuprinderea lor la declinarea substantivului*. În ce privește funcția de *atribut* a substantivelor *în nominativ* și a celor *în acuzativ* și funcția de *nume predicativ* a substantivelor *în nominativ*, *în acuzativ* și *în genitiv*, am apreciat că, dată fiind frecvența mare a acestor funcții, ele nu pot fi nici neglijate (tratate accidental), nici amînate în altă clasă decît aceea în care se predau pentru prima oară cazurile respective.

— Prin raportarea cazurilor și la relația cu verbul, și la relația cu substantivul, am urmărit înlocuirea actualelor definiții restrictive ale cazurilor prin descrieri corespunzătoare realităților din limba română. În loc de definiție, este preferabil ca elevul să știe că, în funcție de cuvîntul cu care se află în relație, substantivul în **nominativ** poate fi *subiect*, *nume predicativ*, *atribut*, substantivul în **acuzativ** poate fi *complement*, *nume predicativ*, *atribut* și așa mai departe.

— În cadrul fiecărui **grup de cazuri cu forme omonime** funcțiile au fost sistematizate în *funcții* **opuse** și *funcții* **comune**. În procesul instructiv, această organizare va decurge din prezentarea fiecărui caz în *relație cu verbul* și *în relație cu substantivul* (cu excepția dativului), iar sistematizarea se va face la al doilea caz din grup, ca sinteză a cunoștințelor despre funcțiile celor două cazuri.

Exemplific prin primul grup de cazuri.

Grupul I — Nominativul și acuzativul



[24] În manualele folosite pînă în 1974, dintre funcțiile menționate, au fost cuprinse *la declinarea substantivului* funcția de atribut a acuzativului (în clasa a V-a) și funcția de nume predicativ a nominativului (în clasa a VI-a). Celelalte funcții au fost date *la sintaxa propoziției* (în clasa a VII-a). În manualele elaborate pe baza noii programe, repartizarea funcțiilor în discuție a rămas aceeași, în ce privește prezentarea lor la declinarea substantivului sau la sintaxa propoziției și eșalonarea cunoștințelor respective pînă în clasa a VII-a. Neajunsurile se datoresc faptului că, la cazurile substantivului, programa nu dă indicații precise cu privire la funcțiile ce trebuie predate la fiecare caz.

Scanned with OKEN Scanner

Descrierea cazurilor

(a) *La precizarea elementelor formale* prin care se realizează deosebirea dintre grupurile de cazuri *N, Ac. — D, G*, am luat în considerare *formele articolului enclitic* și *ale determinanților cu flexiune cazuală de la stînga substantivului (un, alt, acest ... ; unui, altui, acestui ... ; unei, altei, acestei .. ; unor, altor, acestor ...)*. La declinarea substantivelor feminine se va observa și particularitatea acestor substantive de a avea desinențe cazuale la dativ — genitiv singular. Am procedat astfel pentru că mijloacele generale de exprimare a distincției *N, Ac. — D, G* sînt formele articolului enclitic sau ale determinanților de tipul menționat[25]. Nici desinențele de *D—G* singular ale substantivelor feminine nu pot realiza singure funcțiile acestor cazuri, deoarece formele substantivelor feminine nearticulate la *D—G* singular sînt identice cu cele de *N—Ac.* plural. Dacă din construcțiile *pereții camerei* și *pereții acestei camere* eliminăm articolul sau adjectivul demonstrativ, ceea ce rămîne (pereții camere) nu mai reprezintă raportul substantiv — atribut genitival. În descrierea fiecărui caz referirea la particularitățile de formă se va face prin indicarea grupului de cazuri („grupul I" sau „grupul II") în care se încadrează. Față de realitățile din limbă, am socotit că modul de prezentare arătat este mai potrivit decît definirea cazurilor ca **„forme"** *pe care le ia substantivul pentru a exprima diferite funcții în propoziție*[26].

(b) *La descrierea funcțiilor sintactice* am precizat *toate aspectele esențiale (context, instrumente gramaticale și orice alți indicatori)* care ajută la identificarea funcției respective.

Astfel de descrieri amănunțite au fost făcute pentru funcțiile pe care elevii le confundă și, în general, pentru cele insuficient conturate prin definițiile tradiționale.

Obiectul direct fără prepoziție și subiectul

Descrierea obiectului direct fără prepoziție va fi întemeiată pe comparația cu cunoștințele despre *subiectul în relație cu verbul care exprimă o acțiune*[27].

1. Subiectul arată un *obiect în legătură* **directă** *cu acțiunea* exprimată de verbul predicat (P), el fiind *obiectul de la care pornește acțiunea.*

Formularea generalizată prin **cine**: subiectul arată **cine** *face acțiunea* exprimată de verbul (P). Întrebarea de identificare: **Cine** + V (P) ?

— Subiectul este *partea propoziției cu care* **se acordă verbul (P).**

— Locul obișnuit al subiectului: **S — P.** Subiectul poate ocupa *orice loc în propoziție.*

— Pe lîngă cele enumerate mai sus, la comparația dintre obiectul direct și subiect se va observa și faptul că subiectul poate fi în *legătură cu orice fel de verb* (verbul poate arăta sau nu o acțiune; verbul poate fi însoțit sau nu de cuvîntul se).

---

[25] Cu excepția formelor de dativ-genitiv singular ale substantivelor feminine, în toate celelalte situații cazurile nominativ, acuzativ, dativ și genitiv ale substantivelor la singular și la plural „sînt lipsite de desinențe" (*I. Iordan, V. Guțu Romalo* și *Alex. Niculescu* 178, p. 99).

[26] În acest fel este definită, în învățămîntul general, categoria „cazul substantivului".

[27] Toate cele enumerate mai jos, la punctul 1, sînt cunoștințe programate în clasele anterioare celei în care se va preda cazul subiectului.

Scanned with OKEN Scanner

2. Obiectul direct a fost descris prin prezentarea în cele două poziții posibile: **după verbul (P)** și **înaintea verbului (P)**[28]. Pe baza primului tip de construcție se va preda conținutul noțiunii prin raportarea faptelor de limbă la realitatea obiectivă și se vor stabili indicatorii esențiali (cu caracter general și cei specifici pentru obiectul direct așezat după verb). În etapa de însușire a cunoștințelor atît pentru topica directă, cît și pentru topica inversă, se va folosi structura minimă, discutată mai înainte la p. 47: N(S) + Va pers. + Ac. (OD)[29].

Indicatorii esențiali (de control) ce vor fi deduși din analiza construcției cu topica directă a complementului:

— Acuzativul — obiect direct apare în *tipul de construcție* **S + Va pers + OD**; arată, ca și S, un *obiect în legătură* **directă** *cu acțiunea;* se deosebește de S prin locul logic și rolul față de acțiune — ocupă *locul al doilea,* pentru că *arată obiectul spre care se îndreaptă acțiunea făcută de* **S**[30].

Modelul structurii, cu indicarea poziției față de verb și a direcției acțiunii: **S → Va pers → OD.**

— Întrebarea de identificare: **Ce + V ?**

— Condițiile verbului regent: verbul exprimă o *acțiune* și *nu apare niciodată însoțit de pronumele* se (comparație cu lipsa acestor restricții pentru verbele cu care poate fi în relație subiectul).

— În poziția dată, substantivul în acuzativ fără prepoziție **poate fi înlocuit cu pronumele neaccentuat — îl (o, îi, le) —,** spre deosebire de substantivul cu funcție de subiect, care poate fi înlocuit prin pronumele **el, ea, ei, ele.**

Analiza prezentată privește transmiterea informațiilor de bază. Comparația cu subiectul exprimat prin substantiv în nominativ nu impune limitarea exercițiilor aplicative la acest mod de exprimare a subiectului. Lucrul esențial este deprinderea elevilor cu **schema operațională:** 1. *găsirea predicatului și observarea condițiilor arătate mai sus, în legătură cu verbul;* 2. *identificarea subiectului;* 3. *indicarea obiectului direct.* Această schemă va constitui garanția analizei corecte cînd se va trece la exerciții pe texte cu subiectul neexprimat (subînțeles sau inclus).

În ce privește „pașii" din mersul analizei pînă la stabilirea ultimilor doi indicatori (de natură exclusiv gramaticală), consider că primul „pas" al analizei este absolut necesar. Analiza respectivă reprezintă analiza modului de reflectare a realității obiective în faptul de limbă supus cunoașterii de către elevi. Legătura *directă* a obiectului cu acțiunea și direcția acțiunii sînt elemente suficiente și pentru *explicarea denumirii gramaticale — obiect direct.* Suficiența informațiilor respective pentru explicarea termenului și indicatorii de control dați în „pașii" următori înlătură de la sine apelul la definiția tradițională și la explicitările căutate pentru lămurirea noțiunii prin diversele raporturi dintre obiect și acțiune (obiectul care „suferă acțiunea", obiectul „rezultat al acțiunii", obiectul „modificat prin acțiune" etc.).

---

[28] Am avut în vedere construcția de bază, cu verbul la mod personal. Structura *S + V + OD,* urmărită la predarea noțiunii de „obiect direct", este aplicabilă și construcțiilor cu verbe la moduri nepersonale, pentru că și în aceste construcții acțiunea are un autor, acesta putînd fi subiectul propoziției date sau alt subiect, păstrat după contragerea unei propoziții subordonate în construcție gerunzială sau infinitivală.

[29] Spre a simplifica descrierea, pentru substantive voi folosi numai simbolurile funcțiilor sintactice, acestea presupunînd și cazurile.

[30] Sau, în formularea autorilor lucrării *Structura morfologică a limbii române contemporane*: Ac. (OD) este „punct de sosire" al acțiunii, spre deosebire de N(S), care este „punct de plecare" al acțiunii (*I. Iordan, V. Guțu Romalo, Alex. Niculescu,* 178, p. 97).

Scanned with OKEN Scanner

Cunoştinţele despre obiectul direct, corelate cu cele despre subiect, vor uşura identificarea obiectului direct lipsit de o anumită marcă gramaticală (în poziţia după verb). În acelaşi timp, ele vor înlătura obişnuitele cazuri de *confuzie a subiectului cu obiectul direct*. Elevul va ajunge la răspunsuri corecte, chiar dacă pentru subiectele propoziţiilor de mai jos ar pune întrebarea firească **ce** ? *Se construiesc* **uzine** ; *Lui i se cuvin* **laudele** ; *Se aude* **un murmur** ; *Îmi place (convine, trebuie)* **cartea.** Indicatorul *se* din primele trei propoziţii îl va trimite pe elev la soluţia *subiect*. La aceeaşi soluţie va trimite şi observarea *acordului verbelor* din primele două propoziţii. În celelalte propoziţii trecerea substantivelor la plural va impune *acordul verbelor* cu pluralul substantivelor. În propoziţiile cu verbele *a se cuveni, a plăcea, a conveni, a trebui* constatarea că verbele nu exprimă acţiuni va duce la concluzia că substantivele *laudele* şi *cartea* nu pot fi obiecte directe[31]. Pentru toate situaţiile, elevul va mai dispune şi de cunoştinţele privind *verificarea* funcţiei de obiect direct prin *posibilitatea de substituire a substantivului cu pronumele neaccentuat*. Construcţiile obţinute „Îmi place (convine, trebuie) o", „Se construiesc le" etc. vor respinge acceptarea funcţiei de obiect direct.

Indicatorii esenţiali din construcţiile cu topica inversă a complementului. Distincţia dintre obiectul direct şi subiect se realizează în două feluri : prin *marcarea substantivului cu funcţia de subiect* sau prin *marcarea substantivului cu funcţia de obiect direct*.

— Bogăţie *aduce* **munca.** Un geam (= numai un geam) *a spart* **mingea.**

Propoziţiile de acest fel constituie tipul de construcţii în care la sesizarea deosebirii dintre subiect şi obiectul direct poate *conduce subiectul :* substantivul cu această funcţie este *articulat*, iar substantivul cu funcţia de *obiect direct* este *nearticulat*. Oral, la precizia comunicării ajută intonaţia, care separă prin pauză obiectul direct de grupul predicat + subiect. Dintre cele două construcţii, pentru predarea limbii române în şcoala generală, interesează cel mult prima, pentru că obiectul direct exprimat prin substantiv care arată un obiect nedefinit apare frecvent în propoziţiile exclamative (Ce *bogăţie* aduce munca !). Folosirea unor astfel de propoziţii la exerciţiile pentru identificarea subiectului poate constitui, la clasele mici, un mijloc de dezvoltare a gîndirii.

— **Geamul (un geam) l-*a spart* mingea (o minge).**

În acest tip de construcţie, în care obiectul direct este exprimat, ca şi subiectul, prin substantiv cu articol hotărît sau cu articol nehotărît, pentru claritatea comunicării, *obiectul direct este marcat obligatoriu prin* **pronumele neaccentuat în acuzativ,** *care repetă complementul*. Pronumele neaccentuat este un **mijloc de control** *oferit de-a gata*, la vedere, de o structură tipică. Procedeul dublei exprimări a obiectului direct şi rolul repetării complementului sînt lucruri care pot fi „descoperite" de către elevi.

Modelul structurii, cu indicarea direcţiei acţiunii :

OD + îl (o, îi, le) ← Va ← S

În ce priveşte mersul analizei, după cunoaşterea repetării complementului prin pronumele neaccentuat, observarea acestui lucru va permite identificarea complementului înainte de găsirea subiectului. *Confuzia dintre obiectul direct şi subiect* va fi evitată pornind de la un fapt de limbă concretizat în text,

[31] Cunoştinţele despre subiectele propoziţiilor construite cu verbele de acest tip vor fi consolidate la predarea structurilor în care apare obiectul indirect (vezi mai departe, 3, p. 53—54).

Scanned with OKEN Scanner

nu de la procedeul întrebărilor de identificare. *Pronumele neaccentuat care repetă complementul* reprezintă *condiția logică a algoritmului de identificare a funcției de obiect direct a substantivului.* Relevarea, la declinarea substantivului, a construcțiilor cu complementul repetat prin pronumele neaccentuat va constitui și o problemă de economie a programei: paralel cu însușirea cazului acuzativ al substantivului, se vor însuși și formele neaccentuate de acuzativ ale pronumelui de persoana a III-a.

Din punct de vedere *practic*, exercițiile pentru însușirea cazurilor substantivului vor conduce și la observarea unor situații de ortografie a pronumelor neaccentuate.

Obiectul direct cu prepoziția „pe" și alte complemente cu această prepoziție

— **Indicatorul esențial** pentru identificarea obiectului direct cu prepoziția „pe" este **dublarea complementului prin pronumele neaccentuat.** Acest mijloc de control privește ambele situații de topică a complementului. Complementul plasat *înaintea verbului* este *repetat obligatoriu*, în vederea evitării echivocului — **Pe Ion (pe băiat) îl** *așteaptă un coleg* (nu: *Pe Ion* așteaptă un coleg). În construcțiile cu complementul așezat *după verb*, dublarea complementului prin pronumele neaccentuat care îl anticipează — Îl *cheamă* **pe Ion (pe băiat)** — este un procedeu frecvent folosit în limba contemporană[32]. În situațiile în care obiectul direct exprimat prin substantiv cu prepoziția *pe* apare fără *pronumele neaccentuat*, acesta poate fi introdus în comunicare: **(îi)** lasă *pe boieri* în pace (I. Creangă); Ozun **(o)** ținea *pe Agripina* (G. Galaction).

— Întrebarea de identificare: **Pe cine îl (o, îi, le)** + V?

Verificarea prin posibilitatea de a introduce în text pronumele neaccentuat și deprinderea elevilor cu întrebarea (în care am inclus și indicatorul de control — pronumele) vor conduce la *analiza* corectă a *celorlalte complemente* care răspund la întrebarea **pe cine?**: *Se bizuie (se supără)* **pe Ion**; *A dat vina* **pe băiat** etc. În cazul construcțiilor cu verbe reflexive, observarea lui *se* nici nu mai cere alt control.

Funcția de obiect indirect a substantivului în dativ

Această funcție a fost descrisă pe baza structurii minime alcătuite din *subiect, verb, obiect direct* și *obiect indirect.* Construcțiile cu verbe care nu pot avea obiect direct *(a plăcea, a conveni, a se cuveni, a trebui* ....) vor fi predate ulterior.

Substantivul în dativ a fost prezentat în pozițiile: *după verb* și *înaintea verbului.*

1. Pe baza construcției cu obiectul indirect plasat după verb, s-au stabilit aspectele cu caracter general și cele care privesc substantivul la dativ așezat după verb (folosirea substantivului în construcții cu pronumele neaccentuat în dativ sau fără pronumele în dativ).

— **Modelul structurii**, cu indicarea direcției acțiunii, a locului logic al obiectului indirect și a raportului dintre obiectul indirect și obiectul direct: **S→Va pers→OD→OI sau S→Va pers→OD←OI.**

---

[32] Folosirea pronumelui de anticipare în construcțiile cu complemente directe sau cu complemente indirecte (în dativ) exprimate prin substantive este „o regulă nouă pe care ar fi bine ca gramaticile noastre s-o accepte și s-o explice ca pe o tendință puternică a limbii române contemporane" *I. Coteanu*, 80, p. 246).

Scanned with OKEN Scanner

Primul model reprezintă construcțiile cu verbe ca *a aduce, a da, a dărui, a face, a oferi, a preda, a trimite...*, construcții care arată că, prin îndeplinirea acțiunii, *obiectul direct este* **atribuit** sau **destinat** *obiectului indirect*: *Ion→(îi) dă→o carte→Mariei*; *Ion→(îi) face→o jucărie→copilului*. Ca idee generală, construcțiile de acest fel arată că, *prin intermediul acțiunii, subiectul îndreaptă obiectul direct spre cel indirect, pentru a realiza* **apropierea** *celor două obiecte*: *V→OD→OI*.

Al doilea model reprezintă reversul construcțiilor de primul tip, adică: *prin intermediul acțiunii* exprimate de verbe ca *a lua, a fura, a cere..., obiectul direct este* **luat** *sau* **solicitat** *de la obiectul indirect*. Considerate în general, construcțiile exprimă *ideea de* **îndepărtare**, *de* **detașare** *a obiectului direct de cel indirect*: (V→OD←OI).

— Întrebarea de identificare: **Cui îi (i, le)** + *V* ?

Gruparea verbelor în cele două categorii servește la explicarea raporturilor (prin referire la realitatea obiectivă) și la stabilirea, pe această bază, a conținutului noțiunii „obiect indirect". Din analiză va rezulta: că existența unui obiect indirect pe lîngă un verb care exprimă o acțiune *este condiționată de existența unui obiect direct*; că locul (logic) al obiectului indirect este după cel direct: că el se află în *legătură indirectă cu acțiunea* (între el și verb se află obiectul direct, prin intermediul căruia este pus în legătură cu acțiunea)[33]. Descrierea obiectului indirect prin raportare la obiectul direct va lămuri noțiunea „obiect indirect" pe baza datelor gramaticale (contextuale). Explicația extralingvistică — referirea la realitatea obiectivă — va fi precis legată de contextul lingvistic, spre deosebire de explicația empirică și vagă, folosită, de obicei, pentru a împlini neajunsurile definiției[34]: din realizarea acțiunii „rezultă un folos sau o pagubă" pentru obiectul indicat de complementul indirect.

2. Pentru construcția cu *substantivul în dativ* așezat **înaintea verbului**, **modelul structurii** va cuprinde și *pronumele neaccentuat în dativ*, care, în această situație, *repetă obligatoriu complementul*: **OI + îi (i, le) + V + OD**.

3. În predarea limbii române construcțiile cu *dativul determinant al verbelor care nu admit obiect direct — a conveni, a se cuveni, a plăcea, a trebui, a rămîne* etc. — nu sînt luate în considerare (ca problemă specială) nici la predarea declinării, nici la sintaxa propoziției. Este adevărat că însușirea cazului dativ se poate realiza numai pe baza construcțiilor cu verbe care exprimă acțiuni. Cunoașterea de către elevi și a celuilalt tip de construcție cu dativul este însă necesară pentru a se lămuri că în propozițiile respective substantivele cu formă de nominativ — acuzativ au *funcția de subiect*, nu de obiect direct. *Confuzia subiectului cu obiectul direct* este foarte frecventă, iar urmarea acestei confuzii este *neglijarea acordului predicatului*. Confuzia este favorizată de o serie de aspecte care apropie construcțiile de tipul *Colegului îi convine (i se cuvine, îi place, îi trebuie, îi rămîne) cartea* de construcțiile în care dativul apare în context cu acuzativul, și anume:

— Verbele care exprimă o constatare cu privire la raportul dintre obiectele indicate de substantivul în nominativ și de cel în dativ, stabilesc, ca și

---

[33] Obiectul indirect „servește ca țel al acțiunii: ... el are un raport indirect cu acțiunea, în sensul că aceasta se exercită asupra lui sau i se transmite prin intermediul altui obiect (al celui care o simte direct, nemijlocit)". — *Iorgu Iordan*, 176, p. 653.

[34] Nota din definiția tradițională — *„Complementul indirect ... indică obiectul căruia i se atribuie o acțiune..."*, referindu-se (în privința atribuirii) la conținutul cuvîntului regent, nu reprezintă diferența specifică a obiectului indirect. Definiția nu le spune elevilor altceva decît că această parte de propoziție este în relație cu un verb care exprimă o acțiune.

Scanned with OKEN Scanner

verbele de atribuire, o **apropiere** *între obiecte*. Raportul logic dintre termenii construcțiilor este același :

îi convine (i se cuvine...) →*cartea* →*colegului ;*
îi dau (aduc, trimit...) →*cartea* →*colegului.*

— Dativul (avînd valoarea de subiect logic și pentru că în situația în care ar urma după subiectul exprimat printr-un substantiv cu articol enclitic ar putea fi confundat cu genitivul) este folosit în general înaintea verbului, deci subiectul gramatical apare, ca și obiectul direct, la dreapta verbului.

— Întrebarea firească pentru subiectele exprimate prin substantive comune care arată nume de lucruri este **ce** *place (convine, trebuie...)* ?

Modelul structurii a fost stabilit pe baza construcției cu cea mai mare frecvență în limbă și prezentat prin opoziție cu construcția care favorizează confuzia subiectului cu obiectul direct și dezacordul :

OI + îi (i, le) + Vă + S
OI + îi (i, le) + Va + OD

Funcțiile specifice substantivului în g e n i t i v

1. Înainte de a arăta cum am organizat cunoștințele despre genitivul substantivelor, este necesară o precizare. Pentru motivele arătate mai jos, în prezentarea formelor cazuale am procedat invers față de predarea tradițională, adică am pus *pe primul loc formele articulate* (formele cu articol hotărît). Declinarea articulată este mai simplă, în primul rînd, pentru că distincția formală dintre grupurile N, Ac. — D,G se exprimă prin articolul hotărît, care face corp cu substantivul, deci elevii au de observat un singur cuvînt — substantivul — , pe cînd la declinarea nearticulată trebuie să se conducă după formele cuvîntului de la stînga substantivului. În al doilea rînd, la cazurile acuzativ și genitiv prepoziția și articolul genitival se află în imediata vecinătate a substantivului articulat, pe cînd la declinarea nearticulată, între aceste instrumente gramaticale și substantiv se intercalează articolul nehotărît sau alt determinant : **pe** [*un (alt, acest)*] **copil**; **al** [*unui (altui, acestui)*] **copil**.

2. Am considerat **funcții specifice ale genitivului** funcția de *nume predicativ* și funcția de *atribut* (fără prepoziție), deoarece aceste funcții ale genitivului sînt înrudite și prin conținut (servesc la exprimarea sensului de bază al genitivului — sensul de genitiv posesiv), și prin modul de construire (fără prepoziție). Pe de altă parte, nu poate fi neglijat faptul că genitivul cu funcția de nume predicativ este, ca oricare alt nume predicativ, o parte de propoziție necesară pentru înțelesul suficient al comunicării. În ce privește *accesibilitatea, numele predicativ în genitiv* nu pune probleme deosebite față de atributul genitival, fiind vorba de două părți de propoziție cu *aceeași expresie* și *același conținut*. Consider chiar că în structura **Copilul (un copil)** *este* **al vecinului** raportul dintre cele două obiecte este mai ușor sesizabil decît în structura *substantiv + substantiv în genitiv*, pentru că atît verbul *a fi*, cît și faptul că genitivul este însoțit obligatoriu de articolul genitival exprimă în mod mai explicit raportul de atribuire. Verbul copulativ nu poate constitui o dificultate în privința observării de către elevi a apropierii dintre conținutul atributului genitival și conținutul numelui predicativ exprimat prin genitiv. Prin suprimarea verbului copulativ, elevii vor obține atribute. Pentru **organizarea cunoștințelor în programa școlară**, *paralelismul nume predicativ — atribut*, realizat și la cazul genitiv, și la cazurile nominativ și acuzativ, va sistematiza cunoștințele prea împrăștiate (pînă acum) despre exprimarea numelui predicativ, aducîndu-le lîngă atributele cu aceeași expresie și același

Scanned with OKEN Scanner

conținut. După predarea cazurilor, *paralelismul nume predicativ — atribut* va fi fixat prin următorul *sistem de cunoștințe* :

N P și Atr. { în N — *fără marcă gramaticală*; în Ac. — *marcat* prin *prepoziție*; în G — *marcat* prin *articolul genitival*

Realizarea acestor apropieri la prezentarea funcțiilor celor trei cazuri va însemna și posibilități mai mari de conștientizare a funcției de nume predicativ, și economie de timp.

3. În prezentarea construcțiilor cu *atribute în genitiv* am pus pe primul plan pe cele în care substantivul apare *cu articolul genitival*. Din acestea vor fi derivate construcțiile *fără articol genitival*. Măsura este necesară pentru indicarea de la început a construcției tipice (cu genitivul marcat prin articolul posesiv) : (a) *un copil* **al vecinului** →*copilul* **vecinului** ; *copilul acesta* (*acela, cel mic...*) **al vecinului** ; (b) *un copil* **al unui** (altui ...) **vecin** →*copilul* **unui** *(altui...)* **vecin.**

Săgețile indică trecerea de la construcțiile cu articolul genitival la cele fără acest articol. La (a) ultima construcție reprezintă amplificarea textului, pentru depărtarea genitivului de substantivul determinat și pentru observarea exprimării obligatorii a articolului genitival. Construcția respectivă va face trecerea la construcțiile în care se intercalează alt substantiv înaintea articolului genitival, construcții la care va trebui urmărit acordul articolului genitival cu substantivul determinat de atributul în genitiv.

— *Rolul articolului genitival* va fi prezentat prin comparație cu *rolul prepoziției* : cuvînt de legătură care intră în alcătuirea părții de propoziție pe care o introduce, avînd rolul de **marcă gramaticală a cazului**. Valoarea de marcă gramaticală a genitivului va fi interpretată în sensul că, și atunci cînd articolul nu este exprimat, el apare obligatoriu în întrebarea la care răspunde atributul genitival.

— Pentru evitarea confuziei dintre *articolul proclitic* **lui** și *pronumele* **lui**, am recomandat ca **mijloc de control** constatarea că înlăturarea articolului duce la pierderea sensului de genitiv sau la o construcție imposibilă : *prietenul lui Ion* →*prietenul Ion ; un prieten al lui Ion* →*un prieten al Ion.*

— Întrebarea de identificare : **al (a, ai, ale) cui + subst. determinat ?**

— *Deosebirea de cazul dativ* : cuvînt regent diferit ; construirea cu articolul genitival sau *formularea întrebării cu ajutorul articolului genitival.*

Cînd se va introduce și *funcția de complement a genitivului* construit cu *prepoziții* sau *locuțiuni prepoziționale (asupra, contra, împotriva, împrejurul, de-a lungul...)*, acestea vor fi **indicatori de control** pentru deosebirea dintre cazurile cu forme omonime (D și G), în situația în care substantivele în genitiv apar, ca și cele în dativ, în relație cu un verb.

Închei descrierea modului de predare a funcțiilor specifice ale cazurilor substantivului cu cîteva completări privind încadrarea declinării substantivului în restul programei și cu sublinierea principalelor aspecte metodologice.

1. *Predarea declinării substantivului* **va fi pregătită** prin însușirea următoarelor cunoștințe, necesare pentru gruparea cazurilor după particularitățile de formă și pentru descrierea și definirea funcțiilor fiecărui caz : *articolul* (cu sistematizarea în cele două grupuri corespunzătoare formelor de N, Ac. și D, G) ; *prepoziția și articolul al (a, ai, ale)*, ca termeni care intră în alcătuirea părților de propoziție pe care le introduc ; *formele accentuate* și cele *neaccentuate ale pronumelui personal* ; *subiectul* (exprimat și subiectul neexprimat) ;

Scanned with OKEN Scanner

complementul determinant al unui verb (complementul exprimat *prin substantiv fără prepoziție*, complementele exprimate *prin substantive cu diferite prepoziții* și complementul care răspunde la întrebarea *cui?*) ; *numele predicativ* exprimat prin *substantiv fără prepoziție, substantiv cu prepoziție* și prin *substantiv cu articolul al (a, ai, ale)* ; *atributul* cu modalitățile de exprimare arătate la numele predicativ.

2. Descrierea funcțiilor *obiect direct* și *obiect indirect* în dativ conduce la concluzia că pentru definirea acestor funcții nu este suficientă numai indicarea relației cu verbul și a conținutului raporturilor dintre obiectul respectiv și acțiune. Funcțiile în discuție se conturează din *considerarea raportului (de conținut) a două obiecte în legătură cu verbul* : *subiectul* și *obiectul direct* ; *obiectul direct* și *obiectul indirect* ; *subiectul* și *obiectul indirect* (în relație cu verbe ca *a plăcea, a conveni, a trebui...*).

Din punct de vedere **didactic**, considerarea nu numai a termenului de definit, ci și a celorlalte obiecte gramaticale implicate oferă posibilitatea de însușire a abstracțiilor gramaticale pe baza realității obiective. Drumul cunoașterii va fi : de la **concretul obiectiv la abstracțiile gramaticale și la concretizarea acestora în schemele structurale.**

În ce privește *delimitarea funcțiilor cu aceeași expresie*, în descrierile făcute am subliniat un *aspect sintactic ce nu trebuie ignorat* — **dubla exprimare** (prin substantiv și prin pronumele neaccentuat) **a obiectului direct și a obiectului indirect** —, fiindcă, după cum s-a văzut din prezentarea situațiilor care ar putea duce la greșeli de analiză sau de exprimare, *observarea pronumelui neaccentuat care repetă complementul* constituie un **mijloc de autocontrol** *pentru evitarea greșelilor*.

(b) Adjectivul

1. **Noțiunea „adjectiv"** va fi predată pe baza construcției **substantiv+a fi+adjectiv,** obținute ca răspuns la întrebarea **cum este** *obiectul?* Din propoziția afirmativă se va obține apoi sintagma *substantiv+adjectiv*. Deci calea va fi : **Cum este** *floarea?* — *Floarea* **este albă→floarea albă.** Calea propusă corespunde (în privința derivării sintagmei din propoziția cu *a fi*) procedeului folosit în gramatica transformațională pentru obținerea construcției *substantiv+adjectiv*, construcție considerată ca provenind din structura de bază *substantiv+este+adjectiv*, în urma suprimării copulativului[35]. Corespondența este însă întîmplătoare. (Lucrarea citată a apărut în 1969.) Alegerea procedeului a fost determinată de motivele arătate mai jos, la punctul 2.

Procedeul se deosebește de cel tradițional prin folosirea ca p u n c t d e p l e c a r e a structurii *propoziție*[36] și prin înlăturarea referirilor la categoriile semantice particulare (mărime, formă, culoare, gust, însușiri sufletești).

2. La *alegerea punctului de plecare*, am avut în vedere *motivele* de ordin științific și didactic prezentate mai jos.

— Pentru a le oferi elevilor un *criteriu ș t i i n ț i f i c* pe baza căruia, din prima clasă de predare, să poată recunoaște adjectivele (fără a le ra-

[35] Pentru amănunte, vezi *E. Vasiliu* și *S. Golopenția-Eretescu*, 317, p. 205—209.

[36] În manualele de limba română pentru clasele a III-a și a IV-a adjectivul a fost (și este) prezentat numai pe baza construcției *substantiv + adjectiv*. Construcția *substantiv + a fi + adjectiv* a fost dată numai la sintaxă, ca modalitate de exprimare a predicatului. În același fel s-a procedat și în manualele pentru clasele a V-a și a VI-a folosite pînă la aplicarea programei din 1974.

Scanned with OKEN Scanner

porta la diversele categorii semantice), avem nevoie de un termen cu valoare de *integrator logic univoc*. Sintagma *substantiv+adjectiv* nu permite stabilirea unui astfel de integrator, fiindcă elementele *care* și *ce fel de* din întrebările **care** *obiect ?* și **ce fel de** *obiect ?*, la care pot răspunde adjectivele din construcția de tipul menționat, nu reprezintă ceva specific atributului adjectival. La aceste întrebări se poate răspunde cu atribute exprimate prin diferite părți de vorbire. Pentru adjectiv, **integratorul univoc** este elementul interogativ **cum** din construcția **cum este obiectul ?** Acest element satisface condiția ca în răspunsul la întrebare să poată fi cuprinse *adjective din orice categorie semantică*[37]. Construcțiile de felul *Cerul este ca plumbul, Întîmplarea este de neînchipuit* se exclud prin observarea condiției acordului, realizată la majoritatea adjectivelor, și a faptului că adjectivul cu funcția de nume predicativ nu poate fi însoțit de prepoziție.

— În ce privește *aspectul didactic*, întrebarea *cum este obiectul ?* și contextul răspuns afirmativ la întrebare corespund întru totul cerințelor psihopedagogice ale predării gramaticii în clasele ciclului primar. Înțelegerea abstracției fundamentale *însușire* (a obiectului) trebuie realizată pe cale intuitivă, nu pe text. Procedînd intuitiv, pentru a-i conduce pe elevi la constatarea însușirii unui obiect, folosim, în mod normal, întrebarea *Cum este floarea (cartea, băiatul...) ?*, iar răspunsul la întrebare va fi o *propoziție* cu structura *substantiv+este+adjectiv*.

Dat fiind conținutul de maximă generalitate al integratorului logic folosit, în contextul răspuns la întrebare pot fi cuprinse de la început adjective care exprimă însușiri foarte variate, precum și participii cu valoare adjectivală. Se va înlătura astfel rigiditatea și ineficiența procedeului tradițional, care-l obligă pe elev să raporteze valoarea de adjectiv la o serie de noțiuni particulare, care nu acoperă întreaga sferă a adjectivului[38]. Pe lîngă avantajele menționate, contextul *substantiv+este+adjectiv* ușurează, în etapa de inițiere, sesizarea de către elevi a relației *obiect←însușire*, pentru că el prezintă în mod explicit atribuirea însușirii și coexistența elementelor obiect și însușire. Alt avantaj constă în faptul că după trecerea la construcția *substantiv+adjectiv*, contextul cu copulativul *a fi* (corelat cu observarea acordului adjectivului în gen și în număr) va putea constitui, în etapa de consolidare a cunoștințelor, un **mijloc de autocontrol** pentru identificarea valorii de adjectiv a cuvintelor pe care elevii nu le-au mai întîlnit *(locul principal — locul este principal ; dansurile naționale — dansurile sînt naționale)*.

(c) Numeralul

1. Pentru deosebirea dintre numeralele care însoțesc un substantiv și cele care apar fără substantiv, în locul denumirilor din *Gramatica Academiei* — numerale „adjectivale" și numerale „substantivale" —, am folosit termenii *adjectiv numeral* (pentru unificare: ca și *adjectiv pronominal*) și **numeral independent** (în opoziție cu adjectivul numeral, care este *dependent* de substan-

[37] *Viorica Florea* consideră context diagnostic al adjectivului contextul „răspuns afirmativ la contextul *(în) ce fel este lucrul ?* — lucrul este *frumos, trainic, alb, mic, unic, total, cunoscut, potrivit ...*" (*art. cit.*, p. 338). Am preferat întrebarea formulată cu ajutorul lui *cum*, pentru că ea corespunde modului obișnuit de exprimare, precum și unor cerințe didactice.

[38] La comentarea greșelilor de analiză gramaticală, am arătat că adjective ca *agricol, principal, național, socialist*, care nu se pot încadra în categoriile semantice menționate, nu au fost recunoscute de către elevii clasei a IV-a (adică în al doilea an de predare a adjectivului) decît în proporție foarte redusă.

Scanned with OKEN Scanner

tiv[39]). Această denumire este mai accesibilă. Elevii nu pot înțelege că prin trecerea de la *„Trei elevi* au plecat, *Al treilea loc* este ocupat" la *„Trei* au plecat, *Al treilea* este ocupat", numeralele au căpătat valoare de substantiv. Este greu de înțeles, pentru că prin preluarea funcției sintactice a fostului substantiv regent, numeralul nu primește o marcă substantivală, ca în cazul **Omul leneș** *mai mult aleargă* → **Leneșul** *mai mult aleargă.*

2. **Funcțiile sintactice** *ale numeralului independent* se vor însuși pe calea *derivării construcțiilor respective din cele în care numeralul însoțește un substantiv.* Constatarea faptului că, înlăturînd substantivul, numeralul preia funcția sintactică a fostului cuvînt regent îi introduce pe elevi în cunoașterea dinamicii limbii, lucru care ajută la dezvoltarea gîndirii gramaticale. Procedeul este util mai ales pentru înțelegerea funcțiilor de *subiect* și de *obiect direct* exprimate prin *numerale cardinale*, situații în care elevii se orientează greu, pentru că în propoziții ca *„Trei* au plecat" sau „Am văzut *două*" cuvintele subliniate răspund totuși la întrebarea *cîți (cîte)?*, deci pot fi confundate cu complementul de mod cantitativ. Pe de altă parte, calea propusă este adecvată desfășurării lecției prin activitatea independentă a elevilor.

(d) Pronumele personal

1. **Ordinea de predare a cazurilor** pronumelui va fi cea stabilită la declinarea substantivului : *nominativ, acuzativ, dativ, genitiv.* Prin această ordine, se vor face *legăturile* firești *între formele omonime :* ale nominativului și ale acuzativului *(el, ea, ei, ele, noi, voi) ;* ale acuzativului și ale dativului *(îi, i, ne, vă, le) ;* ale dativului și ale genitivului *(lui, ei, lor).*

2. Formele **accentuate** și cele **neaccentuate** ale pronumelor în acuzativ și ale pronumelor în dativ au fost **sistematizate** *potrivit modalităților specifice de folosire a formelor respective în limba română :* reluarea sau anticiparea pronumelui accentuat prin cel neaccentuat ; folosirea pronumelui neaccentuat fără pronumele accentuat. Pe baza acestor trei tipuri de construcții, am alcătuit următoarele **modele** *de prezentare a formelor de acuzativ și de dativ :*

	Acuzativ	*Dativ*
1.	**pe mine mă** →așteaptă	**mie îmi** →dă
2.	**mă** →așteaptă← **pe mine**	**îmi** →dă← **mie**
3.	**mă** →așteaptă	**îmi** →dă[40]

Termenii la care sînt limitate aceste structuri reprezintă strictul necesar (ca punct de plecare) pentru cunoașterea formelor, a sensurilor sintactice și a posibilităților de întrebuințare a pronumelor în acuzativ sau în dativ, și anume : *cele două forme sinonime ale pronumelui ; verbul* (față de care se stabilesc sensurile sintactice *pe cine* și *cui) ; asocierea obligatorie a pronumelor accentuate cu cele neaccentuate* (asociere pe baza căreia se însușesc sensurile pronumelor neaccentuate) ; *pozițiile celor două forme ale pronumelui față de verb*[41].

---

[39] În această accepție, termenul este folosit de *Viorica Florea*, în articolul citat, fără a-l propune însă ca termen de clasificare.

[40] Aceste tipuri de construcții constituie *un sistem* al posibilităților de exprimare a acuzativului și a dativului pronumelui personal (*I. Coteanu*, 80, p. 245).

[41] În modelele date, pronumele accentuat este plasat lîngă cel neaccentuat sau imediat după verb. Construcțiile cu intercalarea altor cuvinte vor fi introduse după însușirea cunoștințelor de bază.

Scanned with OKEN Scanner

În ce privește *ordinea celor trei construcții posibile*, am pus pe primul plan asocierile de tipul **pe mine mă** și **mie îmi**, pentru că ele reprezintă ordinea logică a formelor și, în același timp, ordinea necesară pentru conștientizarea sensurilor pronumelor neaccentuate. În construcția de tipul 2 disocierea celor două forme ale pronumelui și trecerea pronumelui accentuat după verb are rolul de a-i deprinde pe elevi să privească nu numai la stînga, ci și la dreapta verbului, lucru necesar, mai ales, ca **mijloc de control** *pentru precizarea fără dificultate a sensurilor de dativ sau de acuzativ ale formelor omonime* (**îi** duce **pe ei** — **îi** duce **lui** sau **ei**; **le** duce **pe ele** — **le** duce **lor** etc.) și pentru observarea ortografiei în situațiile mai dificile: **i-***ai* (**i-***ați*, **i-***a*, **i-***au*) văzut **pe ei**; **v-***a* spus **vouă** etc. În afară de acestea, construcția de tipul 2 are rolul de a face trecerea la construcția de tipul 3, din care s-a înlăturat punctul de sprijin (pronumele accentuat) pentru identificarea sensurilor pronumelor neaccentuate.

Concentrarea strictului necesar în modele structurate după realitatea lingvistică va ușura însușirea și reținerea formelor. Însușirea va fi ușurată de faptul că anticiparea sau reluarea pronumelor accentuate prin cele neaccentuate sînt procedee pe care elevii le utilizează în mod curent. Modelele nu fac decît să le atragă atenția asupra organizării sistematice din limbă, iar asocierile *pe mine mă, pe tine te, pe el îl..., mie îmi, ție îți, lui îi..* vor avea valoarea unor **secvențe mnemice.**

Modelul oferă posibilitatea de a se realiza prin *activitate independentă* însușirea formelor pronumelui la celelalte persoane. Cunoscînd, din vorbirea curentă, formele și asocierile respective, elevii vor putea întocmi singuri sistemul construcțiilor pentru fiecare persoană.

Modelele (cu cele trei tipuri de construcții) au fost introduse de la clasa la care s-a prevăzut diferențierea formelor pronumelui în forme accentuate și forme neaccentuate. Pentru clasele primare, modul de organizare a materialului (gruparea pronumelor după formele de acuzativ sau de dativ și asocierea formelor neaccentuate cu cele accentuate potrivit felului cum apar în vorbire) va însemna înlăturarea apelului la memorizarea mecanică[42]. Pe de altă parte, prin sistematizarea formelor după criteriile arătate, se va realiza *pregătirea prealabilă* pentru predarea cazurilor pronumelui personal.

(e) Verbul

1. **Noțiunea „verb"** a fost prezentată sub aspectele: *semantic*, *sintactic* și *formal*.

— S e m a n t i c, verbele au fost grupate în verbe care **arată o acțiune** și verbe care **nu arată o acțiune.** N-am folosit gruparea tradițională, după sensurile *acțiune* sau *stare*, fiindcă informația privind verbele care arată o *stare* este inutilă. Pentru nici o problemă de gramatică nu avem nevoie să grupăm după sens verbe ca *a ședea*, *a sta* și altele considerate în diferite

[42] Gruparea formelor numai după persoane și separarea, totală sau parțială, a formelor neaccentuate de cele accentuate au făcut ca în manualele pentru clasele a III-a și a IV-a prezentarea pronumelor neaccentuate să fie foarte greoaie: *„îmi, mi, mă; ne, ni; îți, ți, te; vă, vi; îi, i, îl, l, o; le, li, îi, i"* (manualul pentru clasa a IV-a, ed. 1971—1974, p. 68). În manualul pentru clasa a III-a (ed. 1970—1973, p. 65), deși s-au făcut unele apropieri între formele neaccentuate și cele accentuate, prezentarea a fost mai greoaie, fiindcă, pe lîngă amestecul formelor cazuale, s-au adăugat și alte aspecte care îngreuiază însușirea și reținerea formelor (enumerarea formelor fără delimitarea lor după persoane și număr și prezentarea formelor accentuate ale acuzativului fără prepoziția *pe*): *„mie, îmi, mine, ne, nouă, ție, îți, tine, te, vouă, vă, lui, lor* etc.; ... *mi-, -mă, ți-, -te, -vă, ne-, -i, -l, le-* etc.".

Scanned with OKEN Scanner

manuale şcolare ca arătînd „o stare"[43]. Pentru predarea verbului şi a problemelor de sintaxă corelate avem nevoie de verbele care arată acţiuni şi de o serie de verbe care nu se încadrează nici în sensul „acţiune", nici în rîndul verbelor considerate ca exprimînd „o stare" : *a avea, a fi, a se cuveni, a însemna, a se întîmpla, a plăcea, a putea, a părea, a trebui* şi altele. După cum se ştie, verbele care exprimă acţiuni constituie punctul de plecare pentru explicarea noţiunii de verb, iar, ulterior, tot de aceste verbe sînt legate cele mai multe probleme de sintaxă.

Conţinutul noţiunii „acţiune" a fost considerat în sens restrîns, de acţiune propriu-zisă (concretă sau realizată mintal), şi în sens larg, în acesta fiind cuprinse verbele care arată diferite alte procese. Verbele date în manuale ca verbe care arată o stare vor fi introduse pe nesimţite (fără nici o explicaţie suplimentară), deoarece ele răspund (ca şi verbele care arată o acţiune) la întrebarea **ce face subiectul ?** *(stă, şade, doarme, se odihneşte...)*. Apelul la sensul „acţiune" se va face, aşa cum am arătat, în situaţiile în care analiza sintactică cere acest lucru. La verbe ca *a plăcea, a conveni, a trebui, a se întîmpla...*, se va observa că ele nu arată „ce face subiectul", ci **o constatare** *a vorbitorului cu privire la subiect.*

— Celelalte două aspecte — aspectul s i n t a c t i c şi cel f o r m a l — au fost luate în considerare de la predarea primelor cunoştinţe despre verb. *Punctul de plecare* pentru prezentarea verbului va fi construcţia specifică (construcţia de bază) în care poate apărea orice verb personal : **substantiv+verb.** Analiza va urmări : (1) **legătura dintre cei doi termeni :** verbul arată o *acţiune a obiectului denumit de substantiv ;* substantivul arată *numele obiectului care face acţiunea (cine face acţiunea) ;* observarea faptului că *forma verbului se schimbă după numărul substantivului ;* (2) **importanţa verbului pentru existenţa propoziţiei**[44]. Legăturile stabilite la predarea cunoştinţelor despre verb corespund întru totul cu felul cum se va proceda la introducerea termenilor *predicat* şi *subiect.* O corespondenţă între felul cum se va proceda la lecţiile despre verb şi la cele despre predicat va fi şi în ce priveşte exerciţiile de recunoaştere a verbelor. Exerciţiile vor cere indicarea verbului şi a substantivului sau a pronumelui care arată cine face acţiunea. La toate clasele verbul va fi prezentat în cadru sintactic. Este o cerinţă impusă de orice informaţie privitoare la formele verbului : categoriile *persoana* şi *numărul verbului, modurile personale* şi *cele nepersonale, verbele impersonale* etc.

2. **Formele de trecut ale indicativului** *au fost prezentate în o r d i n e a : perfectul compus, imperfectul, perfectul simplu, mai mult ca perfectul*[45]. Prin

---

[43] Pentru categoria verbelor în discuţie, *Gramatica Academiei* dă un singur exemplu : verbul *a şedea*. În toate manualele şcolare se află şi sinonimul *a sta*. De fapt, nici aceste verbe nu arată totdeauna „o stare". Ele pot fi folosite şi cu sens de „acţiune" — *Stai (şezi) pe scaun !* (= aşază-te) —, iar *a sta* poate avea (la imperativ) şi sensul *a se opri* — *Stai !* (= opreşte-te !). În manualele pentru clasele primare, utilizate între 1962—1977, alături de *a şedea* şi *a sta*, apar şi alte verbe : *a aştepta, a dormi, a înceta, a se odihni, a tăcea*. Exemplele sînt adunate din trei manuale alcătuite de autori diferiţi.

[44] Aspectele menţionate la punctele (1) şi (2) vor fi observate şi în etapa pregramaticală, la prezentarea cuvintelor care arată o acţiune şi la modul de alcătuire a propoziţiei (vezi p. 141).

[45] În programele oficiale s-a folosit ordinea în care sînt date formele respective în modelele de conjugare din *Gramatica Academiei :* imperfectul, perfectul simplu, perfectul compus, mai mult ca perfectul. În *Gramatica Academiei*, la stabilirea ordinii menţionate, s-a ţinut, probabil, în vedere modul de alcătuire a timpurilor. Imperfectul a fost pus pe primul loc, pentru a fi alături de prezent, întrucît imperfectul tuturor verbelor regulate se formează de la tema flexionară de bază a prezentului, iar perfectul compus se pare că a fost plasat după perfectul simplu, fiindcă perfectul compus se alcătuieşte cu participiul, mod format de la tema perfectului (*Gramatica Academiei*, I, p. 267).

Scanned with OKEN Scanner

schimbările făcute, am urmărit: *apropierea perfectului simplu de mai mult ca perfect*, pentru a se stabili legătura logică dintre aceste forme temporale înrudite prin modul de alcătuire; *ordonarea formelor trecutului după gradul de accesibilitate; crearea unor condiții care să ușureze însușirea modalităților de alcătuire și fixarea în memorie a formelor simple ale trecutului.*

— Formele mai mult ca perfectului reprezentînd o amplificare a formelor perfectului simplu, apropierea acestor timpuri va permite prezentarea paralelă a modului de alcătuire a formelor și soluționarea prin aceleași exerciții a problemelor de ortografie comune: scrierea formelor cu sufixul *-se (aduse, văzuse...; scrise, citise...)* și a celor cu desinențele *-i, -ți, -și* (confundate de elevi cu pronumele enclitice omofone).

— La *aprecierea gradului de* accesibilitate a celor trei forme ale trecutului cărora le-am schimbat locurile tradiționale, am avut în vedere măsura în care sînt mai cunoscute sau mai puțin cunoscute de elevi din vorbire și modul de exprimare (analitic sau sintetic) a formelor respective, iar, în cazul exprimării sintetice, caracterul mai simplu sau mai complex al elementelor care indică timpul, persoana și numărul verbului.

Timpurile mai bine cunoscute din vorbire sînt perfectul compus și imperfectul[46], dar, ca durată a experienței de folosire, perfectul compus se situează înaintea imperfectului, el fiind prima formă de trecut folosită de copil în procesul însușirii limbajului.

În ce privește măsura în care modalitățile de construire a formelor de trecut ale indicativului fac ca formele respective să fie mai accesibile sau mai puțin accesibile, se știe că perfectul compus se însușește mai ușor decît formele simple ale trecutului și că dintre formele imperfectului și formele perfectului simplu, cele cu care elevii se familiarizează mai repede sînt formele imperfectului. Rezultatele sînt explicabile: perfectul compus, avînd un mod de exprimare analitic, elementele alcătuitoare sînt observate foarte ușor de către elevi; cu formele imperfectului, elevii se familiarizează mai repede decît cu formele perfectului simplu fiindcă imperfectul, avînd același sufix la toate conjugările, elevii au de reținut o singură serie de „terminații" *(-am, -ai, -a, -am, -ați, -au)*, pe cînd la perfectul simplu, sufixul schimbîndu-se după clasele de conjugare, sînt de însușit cinci serii de „terminații" (cîn*tai*, cîn*tași*, cîn*tă*...; cit*ii*, cit*iși*, cit*i*...; cobor*îi*, cobor*își*, cobor*î*...; făc*ui*, făc*uși*, făc*u*...; scris*ei*, scris*eși*, scris*e*...)[47].

Pentru prevenirea confuziilor la care duce insuficiența cunoștințelor privitoare la modul de alcătuire a perfectului simplu (confuzia cu mai mult ca perfectul a perfectului simplu alcătuit cu sufixul *-se*; confuzia sufixului *-se* și a desinențelor *-i, -și* cu pronumele neaccentuate enclitice), în *prezentarea formelor perfectului simplu* am procedat în mod mai amănunțit decît la celelalte forme simple ale trecutului: la fiecare clasă de verbe, s-a stabilit mai întîi *tema*, apoi s-au adăugat *desinențele*[48]. Temele au fost prezentate separat de desinențe nu numai pentru motivele arătate mai sus, ci și pentru

---

[46] Perfectul simplu are cea mai restrînsă arie de întrebuințare în vorbire, el fiind folosit în locul perfectului compus numai în unele părți ale țării.

[47] Perfectul simplu se însușește mai greu și din cauza înțelesului de acțiune terminată de curînd, înțeles care îi face pe unii elevi să atribuie formelor perfectului simplu valoare de prezent.

[48] La descrierea modalităților de alcătuire a imperfectului și a mai mult ca perfectului, sufixul a fost asociat cu desinențele *(-am, -ai ...; -sem, -seși ...)*, deoarece sufixul fiecăruia dintre aceste timpuri, fiind același la toate verbele, numărul „terminațiilor" care cuprind și sufixul este mult mai mic decît la formele perfectului simplu și, ca urmare, ușor de reținut.

Scanned with OKEN Scanner

că temele verbelor la perfectul simplu au servit ca bază pentru însușirea modului de alcătuire a formelor mai mult ca perfectului (vezi p. 230).

— Predarea perfectului compus înaintea perfectului simplu creează *posibilitatea de a utiliza o cale unică, accesibilă și economică pentru stabilirea temei perfectului simplu.* Cunoașterea perfectului compus implică cunoașterea participiului, iar *de la participiu* se poate obține *tema perfectului simplu.* În acest scop, am grupat formele participiului în trei categorii corespunzătoare modalităților de obținere a temei perfectului.

(1) Verbele cu *participiul în* **-at, -it, -ît, -ut** sau, pe scurt, în **vocală+t.** Obținerea temei perfectului simplu prin *înlăturarea lui* **-t** : *adunat, citit, coborît, văzut, făcut — aduna*(i), *coborî*(i), *văzu*(i), *făcu*(i).

(2) Verbele cu *participiul în* **-s.** Obținerea temei perfectului simplu prin *adăugarea vocalei* **e** *la forma participiului : scris, pus, răspuns, mers... — scrise*(i), *puse*(i), *răspunse*(i), *merse*(i)...

(3) Verbele cu *participiul în* **-t** (aflat după o consoană). Obținerea temei perfectului prin *înlocuirea lui* **-t** *cu* **-se** : *copt, fiert, frînt, rupt... — copse*(i), *fierse*(i), *frînse*(i), *rupse*(i)...[49].

Procedeele folosite sînt întemeiate pe realitatea lingvistică. Participiile în *-at, -it, -ît, -ut* se formează prin adăugarea sufixului participial *-t* la tema perfectului, iar verbele cu participiul în *-s* au la perfect sufixul *-se.* Chiar și verbele din categoria (3) au un element comun formelor de participiu și formelor perfectului simplu (și ale mai mult ca perfectului) — radicalul *(cop-, fier-, frîn-...)* diferit de radicalul celorlalte timpuri simple. (Singurul din cele opt verbe care are același radical la toate formele verbale este *a rupe.*)

Calea propusă pentru obținerea temei perfectului simplu — de la *perfectul compus* la *precizarea formei participiului* și de la participiu la *stabilirea temei perfectului simplu* — este o **strategie a învățării**[50]. Informația „Modul participiu se formează din tema perfectului..." (*Gramatica Academiei*, I, p. 267) a fost folosită în sens invers: **formarea perfectului simplu pornind de la participiu.** Această cale este absolut necesară pentru a-i conduce pe elevi la alcătuirea și la recunoașterea cu ușurință a perfectului simplu al verbelor la care sufixul de perfect nu corespunde cu sufixul infinitivului (văzu, făcu, aduse, scrise, răspunse...). În cazul verbelor cu sufixele de perfect *-a, -i, -î,* se poate porni și de la formele infinitivului. Dar, întrucît participiul oferă soluții pentru toate clasele de verbe, este preferabil să li se recomande elevilor o *cale unică.* Calea este și cea mai economică, fiindcă nu trimite la fiecare clasă de verbe, ci la observarea a *trei situații :* participiul în **vocală+t,** participiul în **-s** și participiul în **-t** (după consoană).

Felul cum au fost grupate verbele pentru predarea formelor perfectului simplu constituie un mod de prezentare economic și accesibil și pentru **formele mai mult ca perfectului.** Pe primul plan vor veni formele verbelor cu *un singur sufix* **-se** (sufixul mai mult ca perfectului) — adunasem, citisem, coborîsem, văzusem, făcusem —, iar, pe planul al doilea, formele verbelor *cu două sufixe* **-se** (al perfectului simplu și al mai mult ca perfectului) — scrisesem, pusesem, răspunsesem etc.

---

[49] În această categorie intră opt verbe care se abat de la regula formării participiului din tema perfectului : *a coace, a fierbe, a frînge, a frige, a înfige, a rupe, a sparge, a suge.*

[50] Am recomandat identificarea participiului prin intermediul perfectului compus, pentru că formele verbelor la perfectul compus, fiind bine cunoscute de elevi din vorbire, conduc imediat la găsirea unor participii ca *răspuns, ascuns, smuls, copt, fript, frînt, supt...* și, prin aceasta, la stabilirea temei perfectului simplu.

Scanned with OKEN Scanner

Plasarea perfectului compus înaintea formelor simple ale trecutului face posibilă folosirea unei **strategii** *și pentru* **însușirea** *cu ușurință a* **formelor imperfectului :** *observarea corespondenței totale dintre morfemele imperfectului* **(-am, -ai, -a, -am, -ați, -au)** *și formele verbului auxiliar al perfectului compus.*

3. Prezentarea modurilor personale se deosebește de practica tradițională prin *ordinea de predare a modurilor* și prin *felul cum au fost prezentate modurile imperativ și conjunctiv.*

— Modurile au fost date în ordinea : **indicativ, imperativ, conjunctiv, condițional-optativ.** Deosebirea față de programele oficiale constă în trecerea imperativului de pe ultimul loc pe locul dintre indicativ și conjunctiv. Scopul acestei schimbări a fost ca, prin ordinea de predare a modurilor, să se stabilească *legături de continuitate între informațiile teoretice și (sau) practice privitoare la modurile învecinate, în situațiile în care este utilă prezentarea informațiilor respective prin comparație și asocierea lor în analizele gramaticale sau în aplicațiile practice.* Aspectul științific de bază al ordinii pe care am propus-o constă în alăturarea modurilor *după particularitățile de exprimare:* moduri care se exprimă *fără ajutorul unor cuvinte cu rol de marcă modală* — **indicativul** *și* **imperativul** — și moduri *cu mărci modale* — **conjunctivul** *și* **condițional-optativul.** Ceea ce interesează însă este că prin trecerea imperativului după indicativ se creează posibilitatea de a se stabili *legături* nu numai *între imperativ și indicativ,* ci și *între conjunctiv și imperativ,* deoarece, sub aspect teoretic, există asemănări și între imperativ și indicativ (imperativul se formează, ca și prezentul conjunctivului, din tema indicativului prezent), și între conjunctiv și imperativ (conjunctivul prezent poate fi folosit cu valoare de imperativ). Din punct de vedere practic, se pot stabili, de asemenea, *legături* în ambele sensuri : *la predarea imperativului,* observarea deosebirii dintre ortografia construcțiilor alcătuite din verbe la imperativ și pronumele *-i* sau *-ți* (adună-i, pune-i, du-i, adu-i..., pune-ți...) și ortografia formelor simple ale indicativului (formele de tipurile adun*ai*, pus*ei*, făc*ui*, adun*ați*, pun*eți*, făcur*ăți*) ; *la predarea conjunctivului prezent,* de la constatarea că verbele la persoana a II-a a conjunctivului pot avea înțeles de imperativ (deci aceeași intonație ca și la verbele la imperativ), se poate trece la observarea corespondenței dintre punctuația propozițiilor independente construite cu verbe la conjunctiv cu valoare de imperativ și punctuația propozițiilor construite cu verbe la imperativ [51].

La plasarea imperativului după indicativ, am avut în vedere și considerentele de mai jos, de care trebuie să se țină seamă în situația în care primele cunoștințe despre modurile imperativ, conjunctiv și optativ se predau la vîrsta de 10—11 ani : dintre aceste moduri, imperativul are o exprimare simplă (aspect prin care se apropie de formele simple ale indicativului) și este modul cel mai familiar elevilor atît din larga lui întrebuințare în dialog, cît și din cea mai lungă experiență de folosire. (Primele forme verbale folosite de copil sînt prezentul indicativului și imperativul. — *T. Slama-Cazacu,* 292, p. 200.) Subliniez că în cazul ordinii de predare a modurilor personale, ca și în alte cazuri analizate, îndeplinirea cerințelor logicii didactice (în cazul dat, înaintarea de la simplu la complex și situarea pe primul loc a faptelor de limbă mai familiare elevilor) a rezultat din logica organizării științifice a cunoștințelor.

[51] Faptul că sensurile imperativului pot fi exprimate și prin conjunctiv este menționat și în manualul de limba română pentru clasa a V-a. Nu se dau însă informații cu privire la intonația verbelor și la punctuația propozițiilor.

Scanned with OKEN Scanner

— Cunoștințele despre **modul imperativ** se vor însuși pe baza comparației cu prezentul indicativului și vor fi completate (față de prevederile programelor oficiale și de cuprinsul manualelor de limba română) cu unele informații necesare pentru prevenirea obișnuitei greșeli — confundarea imperativului cu indicativul prezent — și pentru legarea teoriei de practică. *Completările* constau în observarea următoarelor aspecte: faptul că imperativul este *folosit*, de obicei, *în dialog* și că, fiind *modul adresării*, este deseori *însoțit de un substantiv în vocativ* (aceasta a fost construcția de bază) care denumește persoana căreia vorbitorul îi adresează porunca (îndemnul etc.) exprimată (exprimat) prin verbul la imperativ; *felul acțiunii — realizabilă* (precizarea că acțiunea nu se îndeplinește în momentul vorbirii; în momentul vorbirii se transmite porunca, îndemnul etc.) și *posibilă* (îndeplinirea acțiunii depinde de voința persoanei căreia i se adresează porunca, îndemnul etc.); *locul obișnuit al subiectului* verbului la imperativ (după verb); *intonația* (deosebită de intonația acelorași forme verbale folosite cu valoare de indicativ prezent) și *punctuația* propozițiilor imperative; *ortografia* construcțiilor alcătuite din *verbe la imperativ și două pronume neaccentuate.*

— **Modul conjunctiv** va fi prezentat mai întîi *în propoziții independente*[52]. Pe baza acestora, se vor observa principalele sensuri modale ale conjunctivului prezent și aspectele menționate mai sus, cu privire la apropierea dintre conjunctiv și imperativ.

4. Modurile nepersonale au fost prezentate exclusiv gramatical, indicîndu-se: *caracteristicile formale* (lipsa flexiunii după persoană și număr și sufixele); *cuvintele cu rol de marcă gramaticală* pentru exprimarea infinitivului sau a supinului; *aspectul pozitiv* și *aspectul negativ*; *funcțiile sintactice*[53] și *posibilitatea de a avea complemente.*

Prin introducerea funcțiilor sintactice ale modurilor nepersonale la predarea verbului, am căutat să înlătur un neajuns al programelor oficiale aplicate pînă în anul școlar 1973—1974 — faptul că, deși elevii cunoșteau din clasa a IV-a atributul și complementul, la predarea modurilor nepersonale nu s-au prevăzut funcțiile sintactice ale acestora și, ca urmare, modurile respective au fost prezentate (în manuale) prin definițiile tradiționale, lipsite de eficiență fiindcă nu conduc la încadrarea modurilor nepersonale în structura propoziției[54].

Dintre modurile nepersonale, am dat atenție deosebită *infinitivului*, mod care, din cauza finalului vocalic și a particularităților de construcție, pune probleme variate (de recunoaștere, de exprimare și de ortografie.) Informațiile au fost date în etape, potrivit nevoilor. Prima informație (fără denumirea modului) a constat în introducerea formelor ca *instrument de lucru, pentru a numi un verb: verbul a cînta, verbul a citi* etc. În celelalte etape, infinitivul a fost descris: sub aspectul particularităților formale, după care se grupează verbele în clase de conjugări; ca formă verbală cu care se alcă-

---

[52] În același fel se va proceda și la modul optativ.

[53] Funcțiile sintactice au fost eșalonate pe clase, în ordinea accesibilității.

[54] Infinitivul „arată numele acțiunii"; participiul „arată o acțiune suferită de un lucru sau de o ființă" (manualul pentru clasa a V-a, ed. 1973); supinul arată „scopul (destinația)"; gerunziul „arată modul sau împrejurarea în care se petrece acțiunea exprimată de un alt verb, fără referire la momentul săvîrșirii acesteia" (manualul pentru clasa a VI-a, ed. 1973). Prezentarea modurilor nepersonale prin notele definitorii de mai sus a fost menținută (cu unele modificări privind redactarea) și în actualele manuale pentru clasele a V-a și a VI-a, deși, potrivit noii programe, în manualele respective s-au dat informații despre funcțiile de subiect, atribut și complement ale modurilor nepersonale, fapt care constituie calea cea mai indicată pentru înțelegerea rolului în enunț al fiecărui mod.

Scanned with OKEN Scanner

tuiesc viitorul I și prezentul optativului ; ca verb cu funcție sintactică proprie ; ca mod care admite intercalarea altor cuvinte între marca modală *a* și verb.

Construcțiile cu cuvinte intercalate se vor însuși prin transferul cunoștințelor despre construcțiile de același tip prevăzute la modul conjunctiv. Modelele structurale ale construcțiilor cu verbele la cele două moduri vor constitui *serii de* **modele analogice** de felul celor de mai jos.

— *să* nu *trimită*	(de, pentru, spre...)	*a* nu *trimite*
să nu te *trimită*		*a* nu te *trimite*
să nu mi te *trimită*		*a* nu mi te *trimite*
să nu mi te mai *trimită*		*a* nu mi te mai *trimite*
— *să* nu-l *trimită*		— *a* nu-l *trimite*
să nu-l mai *trimită*		*a* nu-l mai *trimite*
să nu mi-l mai *trimită*		*a* nu mi-l mai *trimite*

Pe baza corelării cunoștințelor despre *infinitiv* cu cele despre *conjunctiv* se vor stabili și **mijloacele de autocontrol** *pentru ortografia construcțiilor cu pronume neaccentuate conjuncte intercalate între particula „a" și verbul la infinitiv* (vezi p. 89).

(f) Adverbul

Pentru **adverbele de loc** și pentru **adverbele de timp** am propus prezentarea lor, de la primele cunoștințe despre adverb, ca *determinante ale verbului* și ca *determinante ale substantivului,* fiindcă aceste adverbe apar frecvent în ambele tipuri de construcții și pentru ca prin prezentarea paralelă a relațiilor *verb← adverb* și *substantiv← adverb* să se înlăture de la început confuziile pe care le fac unii elevi între atributele adverbiale și complementele circumstanțiale de loc sau de timp. Modul de prezentare propus va însemna și o sistematizare mai economică a cunoștințelor. În ce privește accesibilitatea *atributelor adverbiale,* acest lucru nu constituie o problemă. Relațiile de felul *privelișteа de acolo, vremea de altădată* etc. pot fi observate tot atît de ușor ca și cele din construcțiile *vine de acolo, s-a întîmplat altădată.* Confuziile menționate nu se datoresc dificultății problemei în sine, ci altor cauze : confundării substantivului regent cu verbul, cînd substantivul respectiv denumește o acțiune *(plecarea de acolo),* și faptului că în programele oficiale cunoștințele despre funcțiile sintactice ale adverbelor n-au fost prezentate ca un tot, cu o organizare sistematică, ci disparat, ele fiind prevăzute, în întregime sau în parte, numai ca modalități de exprimare a complementelor circumstanțiale și a atributului. *În programele dinainte de 1974,* la adverb nu s-au prevăzut cunoștințe despre funcțiile sintactice, iar la părțile de propoziție exprimarea prin adverbe a complementelor circumstanțiale de loc, de timp, de mod și a atributelor a fost programată în clase diferite : în clasa a VI-a, complementele circumstanțiale exprimate prin adverbe ; în clasa a VII-a, atributul adverbial. *În programa actuală* funcțiile de complement și de atribut au fost prevăzute la adverb, dar tot în clase diferite : în clasa a V-a, funcția de complement (fără clasificarea complementelor după sensurile adverbelor, deoarece denumirile *adverbe de loc, de timp, de mod* au fost introduse în programa clasei următoare) ; în clasa a VI-a, funcția de atribut. La adverb, funcția de complement a rămas, ca în programa pentru clasa a V-a, nediferențiată după sensurile adverbelor.

Adverbele de mod *cu sens calificativ* vor fi prezentate prin comparație cu adjectivele calificative, întrucît (după cum se știe) categoria adverbelor

Scanned with OKEN Scanner

menționate cuprinde cuvinte care pot fi folosite și ca adverbe, și ca adjective *(repede, încet, ușor, greu, frumos, urît* etc.)[55]. Schimbul de valori gramaticale între cuvintele care pot fi adjective calificative și adverbe de mod calificative va fi urmărit în mod special, îmbinîndu-se scopul instructiv cu cel formativ și cu orientarea cunoștințelor spre observarea construcțiilor cu valoare expresivă și spre realizarea expresivității.

(g) Prepoziția și conjuncția

Fiind instrumente de relație, prepoziția și conjuncția au fost încadrate *la sintaxă*, în partea introductivă privitoare la mijloacele de exprimare a raporturilor dintre părțile de propoziție. Noțiunile respective se vor însuși în aceeași lecție, prin comparație.

Pentru prevenirea greșelilor pe care le fac unii elevi în primul an de predare a prepoziției și a conjuncției (omisiunea prepoziției din analiza unor părți de propoziție sau confuzia dintre prepoziții și conjuncțiile folosite în propoziție), descrierea prepoziției a fost completată (față de predarea obișnuită) cu observarea următoarelor particularități: *rolul prepoziției de a da un anumit sens părții de propoziție pe care o introduce* și urmarea acestui lucru — *calitatea prepoziției de element constitutiv al părții de propoziție*, calitate ce va fi demonstrată prin faptul că *prepoziția nu poate fi înlăturată*. Înlăturarea ei ar duce la schimbarea sensului sintactic al părții de propoziție (A plecat *la bunicul* — A plecat *bunicul*: Șterg *cu guma* — Șterg *guma)* sau la desființarea raportului de subordonare *(coșuri cu flori — coșuri flori)*.

(h) Predicatul și subiectul

În partea din *Introducere* intitulată „Baza științifică a lucrării", am arătat că proiectul de programă ce va fi publicat în partea a doua a acestei lucrări prezintă, în privința predicatului și a subiectului, următoarele aspecte care îl deosebesc de programa experimentată: înlăturarea distincției predicat verbal — predicat nominal, deci atribuirea funcției de predicat oricărui verb la mod personal; interpretarea subiectului și a numelui predicativ ca termeni determinanți. Dar faptul că în programa experimentată am păstrat pentru subiect și pentru numele predicativ încadrarea tradițională n-a împiedicat posibilitatea de a folosi pentru identificarea acestor părți de propoziție modelul de analiză aplicat în sistemul II. După cum se va vedea din descrierile ce urmează, schemele operaționale vor putea fi adaptate cu ușurință la situația în care categoriile sintactice predicat, subiect și nume predicativ vor fi interpretate în felul arătat mai sus.

1. Ordinea de desfășurare a operațiilor din schemele de analiză a rezultat din *schimbarea ordinii tradiționale de predare a părților principale ale propoziției*. Spre deosebire de programele de pînă acum, în care subiectul a fost plasat înaintea predicatului, în programa propusă **predicatul ocupă primul loc.** Aceasta este ordinea logică, corespunzătoare atît modului de organizare a cuvintelor în propoziție, cît și cerințelor didactice. Predicatul este termenul de care depinde existența propoziției și de care se leagă în mod direct

[55] În programele aplicate pînă în anul școlar 1973—1974 legătura dintre cunoștințele despre adverbele de mod calificative și cele despre adjectivele calificative a fost limitată la folosirea adjectivului ca adverb. Din programa actuală problema respectivă a fost omisă.

Scanned with OKEN Scanner

sau indirect celelalte părți ale propoziției, inclusiv subiectul. Pentru învățământ, ordinea *predicat—subiect* permite o serie de îmbunătățiri.

— Subiectul va putea fi raportat la noutățile aduse de programa fiecărei clase cu privire la modalitățile de exprimare a predicatului (timpuri, moduri, locuțiuni verbale, verbe unipersonale prin formă și impersonale prin conținut etc.). Această raportare se va putea face paralel cu fiecare informație nouă despre predicat, ceea ce va însemna și o programare economică a cunoștințelor.

— Predicatul și subiectul vor putea fi definite după criterii gramaticale, fapt care constituie garanția însușirii conștiente.

2. În propozițiile cu **predicat verbal** predicatul poate fi identificat fără referire la subiect. Realizarea funcției de predicat depinde de *condiția morfologică a verbului* — **verb la mod personal.** Condiția subiectului este diferită. Funcția de *subiect* a unui cuvînt nu se poate realiza decît pe baza unei relații — **relația cu predicatul.** Ca urmare, pentru identificarea subiectului se procedează ca în cazul oricărui termen în relație cu un verb, adică prin referire la verb, folosindu-se o întrebare în care este inclus verbul. Pe baza realităților lingvistice menționate, predicatul verbal și subiectul au fost definite în felul arătat mai jos.

— *Predicatul verbal* a fost definit prin notele: *parte a propoziției exprimată printr-un* **verb la mod personal**[56]; *partea principală pentru existența propoziției.* Față de sferele prea strîmte ale notelor semantice din definițiile tradiționale, definirea predicatului pe baza caracteristicii formale a verbului prezintă avantajul că *acoperă toate categoriile de verbe,* indiferent de sensurile lexicale, de faptul că verbul este personal sau impersonal, ori că verbul cu sens impersonal admite sau nu admite un subiect. Prezentarea predicatului ca parte a propoziției, exprimată prin verb și ca parte necesară pentru existența propoziției, a fost introdusă de la prima clasă de predare a noțiunii de predicat. La această clasă s-a folosit și referirea la sensul lexical „acțiune", dar nu pentru definirea predicatului, ci ca bază pentru însușirea noțiunii de subiect (subiectul a fost raportat la conținutul predicatului) și pentru deprinderea elevilor cu schema de analiză predicat — subiect. Referirea subiectului la sensul verbului a fost înlăturată treptat, în vederea introducerii primelor verbe care nu arată acțiuni *(a fi* și *a avea).*

— Faptul că analiza va porni de la predicat și că predicatul nu va mai fi definit semantic exclude și definiția vagă a subiectului — partea„ care arată despre cine sau despre ce se vorbește în propoziție" sau „despre care se spune ceva cu ajutorul predicatului". *Subiectul* a fost definit strict gramatical, ca *parte a propoziției* **în relație cu predicatul,** *partea cu care* **se acordă predicatul**[57].

3. Pentru *identificarea subiectului,* am propus (la descrierea cazurilor) folosirea întrebării formulate cu ajutorul pronumelui **cine**[58]. În legătură cu aceasta, este necesară arătarea motivelor pentru care consider neindicată reco-

---

[56] În realitate, această caracteristică reprezintă criteriul după care se conduc elevii pentru a atribui unui verb funcția de predicat. Notele definitorii semantice — predicatul arată *o acțiune* ori *o stare a subiectului,* sau *ce face subiectul* — rămîn o simplă formalitate.

[57] În sistemul II, subiectul fiind interpretat ca termen secundar, descrierea lui va putea fi completată cu subiectul din construcțiile gerunziale și din cele infinitivale, adică cu situațiile în care între subiect și verb nu mai avem relație cu acord.

[58] Eficiența acestui procedeu a fost confirmată, în prealabil, prin cercetarea experimentală pe care am făcut-o la clasa a V-a, în anul școlar 1963—1964 (*Șt. Popescu,* 256, p. 186—187). Folosirea numai a pronumelui *cine* a fost propusă și de acad. *Al. Graur,* în articolul *Cine, ce* (în LL, nr. 14, 1967) și ulterior în lucrarea *Gramatica azi* (p. 191).

Scanned with OKEN Scanner

mandarea din manualele de limba română de a se folosi pronumele **cine** sau **ce**, după cum subiectul arată *nume de ființă* sau *nume de lucru*.

— Din punct de vedere **logic**, diferențierea întrebărilor nu este justificată, deoarece rolul elementului interogativ este de a ajuta la găsirea unui termen necunoscut, și, cum substantivul cu funcția de subiect este termenul necunoscut, nu se poate ști dacă arată nume de ființă sau nume de lucru. Prin urmare, elevii n-au după ce să se conducă pentru a alege una sau alta din cele două întrebări. Sau, cum observă acad. *Al. Graur*, „ar însemna că elevii trebuie să cunoască dinainte subiectul ca să poată stabili dacă e nume de ființă sau de lucru, și în acest caz nu ar mai avea nevoie să pună întrebarea" (145, p. 119).

— Din punct de vedere **gramatical**, pronumele interogativ *ce* nu are capacitatea de a diferenția subiectul de obiectul direct exprimat prin substantiv fără prepoziție, fiindcă acest pronume se folosește în funcția de obiect direct, fără prepoziția *pe*, adică în același fel ca și în funcția de subiect. El poate înlocui, deci, și substantivul cu funcția de obiect direct. Ca urmare, în cazul propozițiilor în care și subiectul, și obiectul direct sînt exprimate prin substantive care arată nume de lucruri, la întrebarea *ce ?* se poate răspunde cu oricare din cele două părți de propoziție : *Motorul mișcă roata ;* **Ce** *mișcă ?* — **motorul ; Ce** *mișcă ?* — **roata**. Este un aspect de care **nu** s-a ținut seamă cînd s-a recomandat folosirea pronumelui *ce* pentru aflarea subiectului.

— Diferențierea întrebărilor nu are corespondență nici **în vorbire**, deoarece utilizarea pronumelor *cine* și *ce* în propozițiile interogative nu realizează scheme tip, precis delimitate prin referirea unui pronume **numai** la ființe și a celuilalt numai la **lucruri**. Fapte de limbă variate determină deseori folosirea lui *cine* atunci cînd răspunsul poate fi un nume de lucru și, mai rar, folosirea lui *ce* în loc de *cine*[59]. Aceasta este situația în cazul în care verbul, indiferent de felul lui (personal sau unipersonal prin formă și impersonal prin conținut), admite și subiecte care arată nume de ființe, și subiecte care arată nume de lucruri. Există însă și tipuri de construcții cărora le corespunde o propoziție interogativă cu subiectul exprimat exclusiv prin pronumele **ce**. În această situație se află construcțiile cu *predicatul* exprimat prin *verbe unipersonale* prin formă și *impersonale* prin conținut sau prin *expresii impersonale* și cu *subiecte* care, prin *conținutul* lor, se referă la **un fapt** (subiecte exprimate prin *verbe la infinitiv* sau *la supin* ori prin *propoziții subiective*): *Se cuvine a-l lăuda (să-l lăudăm) ; Se pare că a înțeles ; E greu de urcat (să urcăm)* etc. Dar nici în cazul construcțiilor de acest fel rezolvarea corectă a analizei nu depinde de utilizarea întrebării *ce ?* Răspunsul corect va rezulta din constatarea că predicatul este exprimat printr-un verb impersonal sau printr-o expresie impersonală și din cunoașterea faptului că *verbele și expresiile impersonale cer subiect (propoziție subiectivă)*, nu obiect direct (propoziție obiectivă directă).

4. Predicatul nominal, deși se predă în fiecare clasă, se însușește greu și în măsură destul de redusă. Rezultatele finale nesatisfăcătoare se datoresc îndeosebi greutăților pricinuite de considerarea grupului *verb + nume predicativ* ca o *unitate sintactică*. Această interpretare a dus la cunoscutul procedeu de analiză prin care li se cere elevilor indicarea deodată a grupului de cuvinte care alcătuiesc așa-zisul predicat nominal. Procedeul prezintă, în primul rînd, neajunsul că nu permite relevarea, deci conștientizarea relației dintre numele predicativ și subiect. Pentru elevi, numele predicativ rămîne oarecum ca o anexă a verbului. Mai precis, ei raportează numele predicativ la verb : dacă cuvîntul de la dreapta verbului poate realiza cu verbul o construcție ce ar

[59] Pentru analiza acestor situații, vezi *Al. Graur*, art. *Cine, ce*.

Scanned with OKEN Scanner

putea fi predicat nominal, construcția este considerată ca atare. Procedînd astfel, în numeroase cazuri, subiectul sau atributul adjectival aflat imediat după verbul *a fi* este luat drept nume predicativ. În al doilea rînd, procedeul de analiză este greu de aplicat la situațiile în care numele predicativ (cu topica directă sau inversă) se depărtează mai mult de verbul copulativ, la cele în care subiectul este plasat între verb și numele predicativ și, mai ales, la analiza propozițiilor cu mai multe nume predicative distanțate prin atributele sau complementele fiecăruia.

La neajunsul discutat, se adaugă cel pricinuit de definiția tradițională a predicatului nominal, definiție prin care conținutul și exprimarea numelui predicativ sînt limitate la situațiile în care numele predicativ arată **cum *este***, ce *este* sau **cine** *este subiectul*. Limitele definiției fac să se înainteze foarte încet în ce privește îmbogățirea cunoștințelor despre posibilitățile de exprimare a numelui predicativ.

Întrucît cei doi termeni care alcătuiesc predicatul nominal se deosebesc unul de altul sub toate aspectele — rolul în propoziție, expresia și conținutul—, în schema de analiză pe care am propus-o relațiile sintactice sînt analizate *separat* pentru fiecare termen : *relația dintre verbul copulativ și subiect* și *relația dintre numele predicativ și subiect*. Schema operațională dată mai jos privește clasa în care se introduc predicatul verbal exprimat prin verbul *a fi* cu înțelesul *a exista (a se afla)*, denumirea *predicat nominal* și *numele predicativ* exprimat prin *substantiv*. Schema este întemeiată pe cunoștințele esențiale despre verbul *a fi* și despre numele predicativ[60].

Verbul copulativ „a fi" va fi prezentat prin comparație cu *verbul „a fi"* cu sensul *a exista (a se afla)*. Într-o construcție ca *Mama este* verbul ***a fi*** nu poate realiza numai cu subiectul *o propoziție cu înțeles deplin*. Este necesar ori un termen care arată *o caracteristică a subiectului — Mama este harnică (învățătoare, de la țară* etc.) —, ori un termen care arată *locul unde este (se află) subiectul — Mama este în grădină*[61]. Este necesar ca verbul *a fi* cu înțelesul *a exista (a se afla)* să fie prezentat indicîndu-se *contextul* în care verbul apare cu sensurile menționate, fiindcă observarea *circumstanțialului de loc* care răspunde la întrebarea *unde ?* îi va ajuta pe elevi să identifice cu ușurință sensul verbului și va preveni efectuarea unei analize superficiale. Este necesar, de asemenea, să se atragă atenția elevilor asupra faptului că în propozițiile în care *a fi* are sensul *a exista (a se afla) subiectul apare deseori la dreapta verbului* (adică în poziția obișnuită a numelui predicativ) și să se insiste asupra propozițiilor în care subiectul este așezat imediat după verbul *a fi* (predicativ sau copulativ), fiindcă în aceste construcții subiectul, apărînd pe locul obișnuit al numelui predicativ, este frecvent confundat cu numele predicativ[62].

— **Numele predicativ** va fi definit prin următoarele *note :* este un **termen necesar** *pentru înțelesul deplin al propoziției ;* arată **o caracteristică a subiectului** (a obiectului indicat de subiect) *atribuită cu ajutorul unui* **verb de legătură**. Am folosit termenul *caracteristică* pentru că el este un integrator care acoperă toate sensurile sintactice ale variatelor modalități de exprimare a numelui predicativ. Sensurile indicate prin notele definitorii tradiționale — **cum** *este*,

---

[60] Mă refer la verbul *a fi* pentru că pe baza lui se predau primele cunoștințe despre predicatul nominal.

[61] În majoritatea cazurilor complementul care arată locul este exprimat. Cînd nu este exprimat, el poate fi dedus din contextul mai larg — *Scaune(le) sînt (în cameră).*

[62] Faptul că *a fi* este „predicativ" cînd are sensurile *a exista, a se afla* este menționat și în manualele de limba română pentru clasele a V-a, a VI-a și a VII-a, dar fără indicarea contextului în care verbul are sensurile respective și fără precizarea că el arată existența subiectului. Problema privitoare la locul subiectului nu este luată în considerare.

Scanned with OKEN Scanner

ce *este*, cine *este subiectul* — nu acoperă decît în mică măsură posibilitățile de exprimare a numelui predicativ. Rămîn în afară chiar modalități de exprimare foarte frecvente: exprimarea prin substantiv (pronume) în genitiv și prin substantiv cu prepoziția *de*. Pe de altă parte, ele trimit numai la numele predicativ atribuit prin verbul *a fi*.

— **Schema de analiză** constă în trei operații: 1. *indicarea verbului la mod personal*; 2. *aflarea subiectului*; 3. *căutarea celui de-al treilea termen necesar pentru realizarea unei propoziții minime cu înțeles deplin* (cercetarea dacă în propoziție se află un termen care arată *o caracteristică a subiectului* introdusă cu ajutorul verbului *a fi* sau un termen care arată locul *unde este (se află) subiectul*[63].

Este neîndoielnic că elevii vor rezolva ușor analiza propozițiilor alcătuite din trei termeni și a celor în care nu apar alți termeni între verbul copulativ și numele predicativ. Dar cînd se depășesc construcțiile de felul celor menționate, este necesar ca elevii să fie îndrumați cu privire la ordinea operațiilor de analiză.

În ce privește *identificarea numelui predicativ*, pentru această operație **nu se vor folosi întrebări.** Încercarea de a stabili întrebări ar duce la o listă lungă, deoarece exprimarea numelui predicativ este foarte variată. Pe de altă parte, întrebările nu sînt indicate, pentru că, fiind alcătuite din verbe — *a fi, a părea, a se face, a însemna* etc. — precedate de pronumele interogativ *cine* sau *ce* (fără prepoziție sau *cu prepoziție)* ori de un *adverb interogativ*, ele sînt identice cu întrebările folosite la analiza unor părți de propoziție în relație cu un verb (subiectul și unele complemente). Acest lucru ar duce, fără îndoială, la numeroase confuzii. **Recunoașterea funcției de nume predicativ se va face pe baza apropierii dintre această parte de propoziție și atribut,** fiindcă „între numele predicativ și atribut există un paralelism general, care se datorește conținutului foarte apropiat al celor două părți de propoziție... Prin conținutul său, numele predicativ, ca și atributul, c a l i f i c ă sau i d e n t i f i c ă subiectul" *(Gramatica Academiei*, II, p. 103, 104). În ce privește modalitățile de exprimare a numelui predicativ, acestea apar și la exprimarea atributului[64].

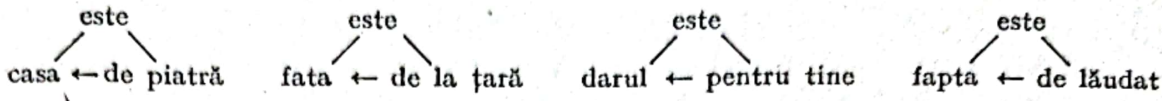
---

[63] Subliniez că, în ce privește propozițiile cu *a fi + circ. de loc (unde ?)*, am avut în vedere numai situația în care complementul apare ca termen necesar pentru realizarea unui enunț cu înțeles deplin. N-am luat în considerare propozițiile de tipul *Iarba este mai înaltă aici*, deoarece analiza unor situații de acest fel ar încărca programa cu observarea unei subtilități sintactice inutile pentru scopurile propuse (faptul că circumstanțialul de loc nu arată unde este subiectul, ci locul unde subiectul are caracteristica exprimată de numele predicativ).

[64] Acad. *Iorgu Iordan* analizează problema și din punctul de vedere al atributului. „Înrudirea atributului cu predicatul apare evidentă mai ales în cazul predicatului nominal. Prin lărgirea la o parte a verbului copulativ, numele predicativ devine atribut: *ziua este frumoasă — ziua frumoasă: copilul este al tovarășului meu — copilul tovarășului meu*" (*LRC*, I, p. 613). Alte aspecte ale acestei „înrudiri" sînt analizate în lucrarea citată, la p. 529, 534—536, 585. Apropierea dintre numele predicativ și atribut a fost relevată și prin analiza problemei de pe poziția lingvisticii moderne. În lucrarea *Sintaxa transformațională a grupului verbal în limba română*, Gabriela Pană Dindelegan a introdus în locul denumirilor tradiționale „nume predicativ" și „element predicativ suplimentar", denumirea *atributivul*. Autoarea arată că a preferat această denumire în locul celei de *predicativ*, folosită de E. Vasiliu și S. Golopența-Eretescu în lucrarea *Sintaxa transformațională a limbii române*, deoarece denumirea „*atributiv*" sugerează caracreristica acestui determinant verbal de a fi dependent față de un nominal (adică față de un substantiv sau înlocuitorul acestuia — explicația mea, Șt. Popescu), iar, pe de altă parte, amintește de modalitatea de obținere a atributelor într-o gramatică transformațională prin aplicarea transformării de suprimare a copulei unei construcții de bază cu structura Subiect⌒Copulă⌒Atributiv" (G. Pană Dindelegan, *lucr. cit.*, p. 133).

Scanned with OKEN Scanner

Constatarea că *din numele predicativ se poate obține un atribut* al cuvîntului cu funcția de subiect va ușura mult însușirea cunoștințelor despre numele predicativ. Raportul atributiv va fi pus mai bine în evidență prin schema structurală în triunghi :



Observarea înrudirii dintre numele predicativ și atribut este ajutată de faptul că, în majoritatea cazurilor, termenii sintagmei alcătuite din *subiect + numele predicativ* corespund cu cei care pot apărea în sintagmele alcătuite din *substantiv (pronume) + atribut*. La exemplele de mai sus, se pot adăuga multe altele : *Acela este alb — acela alb ; Aceasta este de piatră — aceasta de piatră ; Unul este de la țară — unul de la țară* etc. Alt aspect al înrudirii cu atributul apare în construcțiile cu *nume predicativ de identificare*, construcții din care, prin înlăturarea verbului copulativ, se obțin *atribute de identificare neizolate (Prietenul meu este Ion — prietenul Ion)* sau *izolate (Ion este prietenul meu — Ion, prietenul meu ; Al doilea este prietenul meu — al doilea, prietenul meu* etc.)[65].

Faptul că în situațiile în care subiectul este exprimat prin *nume proprii de persoane* (sau nume date unor animale), prin *pronume personale* sau prin *unele pronume nehotărîte (fiecare, oricare, oricine...)* construcțiile rezultate din plasarea numelui predicativ lîngă subiect (*Ion ← silitor, fiecare ← silitor* etc.) nu apar și la construcțiile cu atribute nu-i va împiedica pe elevi să recunoască și în cazurile de acest fel existența unei legături atributive între numele predicativ și cuvîntul cu funcția de subiect, fiindcă *esența relației atributive* constă în faptul că *atributul exprimă o caracteristică a obiectului indicat de cuvîntul regent*. Această condiție esențială este îndeplinită și de numele predicative din construcțiile în discuție.

Din cele arătate, rezultă că, fără să fi încadrat numele predicativ între părțile de propoziție subordonate, el a fost, de fapt, prezentat ca un termen în raport de subordonare, și anume ca **o specie de atribut** cu următoarele *diferențe specifice* care îl deosebesc de atributul propriu-zis : este *o parte de propoziție* **necesară** *pentru înțelesul suficient al propozițiilor construite cu verbe din categoria celor considerate în gramatica tradițională ca „nepredicative" ; determină cuvîntul cu funcția de* **subiect** ; *legătura cu termenul determinat se realizează* **în mod indirect, prin mijlocirea verbului copulativ „a fi" sau a altui verb** *care nu poate alcătui numai cu subiectul un enunț suficient (complet) sub raport sintactico-semantic*. Schema operațională care a rezultat din modul de prezentare a relațiilor dintre cei trei termeni de bază ai propoziției cu nume predicativ înlătură neajunsurile procedeului tradițional de analiză, iar considerarea raportului dintre numele predicativ și subiect ca un raport atributiv creează și alt avantaj — face posibilă îmbogățirea cunoștințelor despre mijloacele de exprimare a numelui predicativ paralel cu cunoștințele despre exprimarea atributului.

---

[65] Apropierea dintre numele predicativ de identificare și apoziție este analizată amănunțit de către acad. Iorgu Iordan în *lucrarea citată* (p. 534—536).

Scanned with OKEN Scanner

3. DEPRINDERI PRACTICE

— PROBLEME DE ORTOGRAFIE —

Procedee de soluționare și de prezentare. Problemele de ortografie au fost soluționate pe baza **contextelor caracteristice.** Pentru fiecare situație, am desprins *ansamblul minim de unități lingvistice* (foneme sau cuvinte), ansamblu *care cuprinde termenul a cărui ortografie trebuie însușită și termenul de referință, cu valoare de* **indicator esențial** *pentru reglarea scrierii corecte.* În unele cazuri mijloacele de autocontrol constau în corelarea a două sau mai multe aspecte: fonologic și morfologic; morfologic și lexical; morfologic și sintactic; morfologic, fonologic, sintactic și lexical.

Oriunde a fost posibil, normele de ortografie au fost formulate în **modele** *cu cea mai simplă expresie* — **structuri intuitive,** *ușor de însușit și de păstrat în memorie.* În unele modele am dat două situații de ortografie. Acest procedeu a fost folosit atunci cînd doi termeni (termenii a căror ortografie se urmărește) au același context sau apar în aceeași poziție ori cînd doi termeni care pot fi confundați unul cu altul au contexte diferite sau apar în poziții diferite. În primul caz modelele au fost *asociate prin* **și**[66], iar în cazul al doilea au fost date în *opoziție disjunctivă,* indicată prin conjuncția **sau.** În formularea celor mai multe modele disjunctive, în partea de după *sau* s-a folosit ca indicator de control același termen de referință ca și în partea dinaintea lui *sau,* însă dat *negativ.* Considerarea în sens negativ a fost notată printr-o linie pusă deasupra indicatorului respectiv (de exemplu: $\bar{i}$, $\overline{i\,u}$). În utilizarea modelelor de acest fel, elevul va avea de ales între cele două feluri de scriere — scrierea indicată înaintea lui *sau,* ori cea indicată după *sau* —, conducîndu-se după prezența sau absența unui anumit indicator. În procesul instructiv modelele vor rezulta din analiza faptelor de limbă prin comparație. Am ales calea prezentării disjunctive, deoarece relevarea aspectelor contrastante și folosirea comparației sînt, din punctul de vedere al psihologiei învățării, condiții optime care, angajînd operațiile gîndirii implicate în metoda comparației, ușurează activitatea de analiză și de sinteză. Procedeul este avantajos și prin simplitatea algoritmului de autoreglare a ortografiei (alegerea logică elementară între *da* sau *nu*), și prin economia de timp care va rezulta din însușirea și exersarea concomitentă a două situații de ortografie.

NORME DE ORTOGRAFIE PENDINTE DE PREDAREA FONOLOGIEI

Modelele prezentate privesc cazurile de ortografie la a căror însușire se întîmpină greutăți din cauza dificultății de sesizare a unor foneme sau din cauza neconcordanței dintre norma ortografică și modul de pronunțare. Modelele regulilor au fost stabilite pe baza vecinătății fonemelor, în aceeași silabă sau la tăietura silabică. Pentru unii diftongi am avut în vedere poziția lor (la începutul, la sfîrșitul cuvîntului sau în interiorul cuvîntului).

[66] Pentru exemplificare, vezi mai departe, modelele date la 2. (d) și 5.

Scanned with OKEN Scanner

Cazurile *de ortografie* **şi modelele** *lor*

1. Situaţii privitoare la scrierea grupurilor de litere *ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi*. M o d e l :

	cea	**gea**	**chea**	**ghea**
sau	**cio**	**gio**	**chio**	**ghio**

Modelul prezintă cazurile în care **a** sau **o** se află în aceeaşi silabă cu grupurile de litere din secvenţele date. Dintre secvenţele cu grupurile de litere *ci, gi, chi, ghi* secvenţa **gio** apare rar : o întîlnim la substantivele feminine cu sufixul *-gioaică (cusurgioaică*, etc.), iar la începutul cuvintelor, numai în cîteva cuvinte cu circulaţie foarte restrînsă (vezi DLRM, p. 337). În legătură cu aceleaşi grupuri, menţionez că am limitat modelul la cazul în care grupurile respective se află în aceeaşi silabă cu vocala *o* (**cio**b, **cio**-mag . . . , **chio**r, **chio**şc . . . , **ghioz**-dan, cara-**ghios** . . .), pentru că acestea sînt situaţiile la care se fac greşeli. Cînd vocala *o* se află la începutul silabei următoare (vi-**ci-os**, **chi-ot**, **ghi-o**-cel . . .), *i* apare (din punct de vedere auditiv) foarte clar.

În ce priveşte natura greşelilor, după cum se ştie, la scrierea cuvintelor care cuprind secvenţele **cea, gea, chea, ghea,** elevii (chiar unii din clasele mari ale liceului) îl confundă pe **e** cu **i**. Scrierea secvenţelor **cio, chio, ghio** pune greutăţi în special pentru elevii din primele clase ale ciclului primar. Aceştia îl simt pe **i** ca **e**. Prezentarea celor două situaţii prin comparaţie conduce la următoarele **mijloace de autocontrol** : *vocala* **a** *cere scrierea cu* **e** *(ceas, geam, chea*-mă, *ghea*-tă), iar *vocala* **o** *cere scrierea cu* **i** *(cio*b, *chio*şc, *ghioz*-dan).

În privinţa excepţiilor, după cît am putut cerceta, se pare că singurele derogări de la scrierea cu *i* în secvenţele care cuprind vocala **o** o constituie cuvintele *Gheorghe* şi *George* şi derivatele lor. În cazul secvenţelor cu vocala **a**, scrierea **cea** şi **gea** este dată în *Îndreptar ortografic, ortoepic...* ca regulă generală. Pentru celelalte două cazuri, *Îndreptarul* recomandă scrierea cu **ea** cînd există forme alternante cu **e** *(cheag—închega; cheamă—chem; gheată—ghete; gheaţă—gheţuri . . .)* şi scrierea cu **ia** cînd nu există forme alternante *(chiar, ghiaur*[67]*)*. Întrucît este vorba de cîteva cuvinte care se scriu cu **ia**, am considerat că este preferabil să se dea ca **normă** scrierea **chea, ghea** pentru cazul în care **a** *formează silabă cu* **che** *sau* **ghe** şi ca *excepţii* cele cîteva cuvinte care se scriu cu **ia**. Acest lucru va înlătura dificultatea de a căuta soluţia recurgînd la altă parte de vorbire *(cheag — închega)* sau la derivate *(gheară — gheruţă)*, cînd cuvîntul nu prezintă în flexiunea lui forme alternante cu *e*. Lucrul este dificil pentru oricine, şi cu atît mai mult pentru şcolarii din clasele mici, clase în care trebuie lămurită problema scrierii în mod conştient a cuvintelor care cuprind situaţiile *chea, ghea*. Excepţiile se vor da situaţional şi în funcţie de vocabularul elevilor, după ce se va însuşi regula.

2. *Diftongii* **oa, ua, uă**

(a) M o d e l : | **Cons. + oa** | (*boa*-bă, *coa*-se, *roa*-tă, *şcoa*-lă . . .).

[67] La „Index de cuvinte" mai sînt înregistrate cîteva cuvinte, dintre care două apar în vocabularul elevilor din şcoala generală — *maghiar* şi *unchiaş*.

Regula va fi însușită pe baza cuvintelor în care **o** *alternează cu* **oa** *(bob — boabă ; cos — coase ; coc — coace . . . ; roată — roți ; școală — școli ; oaie — oi . . .).*

(b) *Opoziția* dintre **oa** și **ua**, după locul diftongilor — *la începutul cuvîntului* (oa-lă, oa-meni . . .) sau *la sfîrșitul cuvîntului* (a do-ua, perdea-ua, plo-ua, zi-ua . . .). Model:

oa-. . .
sau **...-ua**

(c) Diftongii **oa** și **ua** *în interiorul cuvintelor :* folosirea lui **oa** *după silabă terminată în* **i** (că-pri-oa-ră, vi-oa-ră . . .) și a lui **ua** *după silabă terminată în* **o** (a plo-uat, plo-ua-se, a o-uat . . .). Model:

...i-oa...
sau **...o-ua...**

Contextele **i** sau **o** nu înseamnă condiții restrictive pentru folosirea diftongilor **oa** sau **ua**, ci faptul că în condițiile date se scrie **oa** sau **ua.** Situațiile cuprinse în model sînt cele în care diftongii respectivi apar cu cea mai mare frecvență[68].

(d) Folosirea diftongului **uă**, *în aceleași situații ca și* **ua** : *la sfîrșitul cuvîntului* (do-uă, plo-uă, zi-uă . . .) și *în interiorul cuvîntului, după vocala* **o** (o-uă-le, al no-uă-lea . . .).

Modele:

...-ua
și **...-uă**

...o-ua...
și **...o-uă...**

3. *Opoziția* dintre scrierea cu **e** *după silabă terminată în* **i** (hîr-ti-e, pi-o-ni-er, zgî-ri-e-tu-ră . . .) și scrierea cu **ie** *după silabă terminată în* **altă vocală** decît „**i**" (ba-ie, ca-iet, bă-ieți, fe-me-ie, lă-mî-ie, cro-iesc, su-ie . . .). Model:

i-e sau ī-ie

După cum se vede, indicatorul **ī** (= „nu **i**" sau „altă vocală decît **i**") este economic, fiindcă rezumă notarea a șase vocale (*a, ă, e, î, o, u*), iar pentru elevi, va fi mai ușor să observe că *vocala* finală a silabei *nu este* **i** decît să memoreze cele șase vocale[69].

---

[68] În poziția la care se referă modelul, cazurile de apariție a lui oa sau ua după alte vocale decît i sau o sînt rare : cîteva cuvinte din fondul vechi (*gă-oace, zme-oaică, le-oaică, înșe-uat, înză-uat, flacă-uaș*) și formele de feminin ale unor adjective împrumutate (*fructu-oasă, maiestu-oasă . . .*). După cum se vede, sînt cazuri de explicat fie situațional, fie la lecțiile de vocabular, ca probleme de scriere a sufixelor lexicale.

[69] Cuvintele care prezintă excepții de la regula *ī-ie* (*a-er, ide-e, po-ezie, po-et* etc.) vor fi introduse treptat, în funcție de nevoi, pînă cînd va fi posibilă îndrumarea elevilor spre folosirea *Îndreptarului ortografic, ortoepic . . .*

Scanned with OKEN Scanner

În norma **i-e** se vor încadra ulterior și situațiile cu *diftongi* care încep cu **e** (**Mari-ei, cîmpi-ei, lini-ează, copi-ează** ...).

4. *Opoziția* dintre scrierea cu **a** *după silabă terminată în* **i** (**hîr-ti-a, și-a, zgî-ri-at** ...) și scrierea cu **ia** *după silabă terminată* **în altă vocală decît „i"** (**ba-ia, bă-iat, fe-me-ia, lă-mî-ia, cro-ia, su-ia** ...). Model:

i-a sau ī-ia

În normele de ortografie formulate prin aceste modele se vor încadra ulterior și situațiile cu *diftongi care încep cu* **a** (**lini-ai, lini-au, scri-ai, scri-au** ...) și cele cu *triftongi care încep cu* **ia** (**locu-iai locu-iau, vo-iai, vo-iau** ...).

5. Scrierea vocalelor **a** *și* **ă** *în hiat cu* **u** (**lu-a, lu-a-se, a lu-at, con-ti-nu-a, a con-ti-nu-at** ... ; **lu-ă, lu-ăm, con-ti-nu-ă, con-ti-nu-ăm** ...).

Model:

...**u-a**(...)
și ...**u-ă**(...)

ORTOGRAFIA SUBSTANTIVELOR MASCULINE ÎN NOMINATIV-ACUZATIV PLURAL

1. Orientarea elevilor în această problemă de ortografie este deficitară, deoarece atît cît se predă despre substantivele articulate și substantivele nearticulate nu permite stabilirea unor mijloace de control. Informațiile privind gruparea substantivelor în două categorii după felul cum se scriu formele pluralului nearticulat și ale pluralului articulat (substantive care se scriu cu **i** sau cu **ii** și substantive care se scriu cu **ii** sau cu **iii**) și cele despre sensurile de obiect hotărît sau obiect nehotărît, corespunzătoare situațiilor de substantiv articulat sau de substantiv nearticulat, nu ajută la îndrumarea ortografiei decît în măsură neînsemnată.

Încercarea de a-i face pe elevi să sesizeze auditiv cei doi sau trei *i* din finalul formelor articulate (acesta este procedeul obișnuit) este îngreuiată de neconcordanța dintre norma ortografică și pronunție[70]. Este adevărat că în situațiile în care așa-zisul diftong final **ii** urmează după silabă terminată în vocală *(co-pi-ii, ca-ii, vi-țe-ii* ...), dacă nu se ia în considerare tăietura silabică, se poate realiza o prelungire a lui *ii* în rostire. Dar, în scrierea independentă, elevii se conduc după modul normal de pronunție, deci după felul cum se aude grupul **ii** în *silaba finală* — ca *vocala* **i**, nu ca diftong : *co-pi*-**i**, *ca*-**i**, *vi-țe*-**i** etc. Dificultățile datorate neconcordanței dintre grafie și pronunție, precum și faptul că în analiza fonologică elementele finale **i, ii, iii** nu sînt considerate la nivelul silabei au împiedicat găsirea unui mijloc de control. Nu s-au putut găsi posibilități de control nici pe baza sensului de obiect definit sau obiect nedefinit, din cauza limitării cunoștințelor la realizarea acestor sensuri numai prin articolul hotărît sau prin articolul nehotărît. Cu excepția orientării pe

[70] „Articolul *-i* nu se aude pronunțat în formele în care urmează după un *i* vocalic : m. pl. nom.-ac. *codrii, copiii, luții*" (*Gramatica Academiei*, I, p. 87). Articolul nu se aude, fiindcă utilizarea în scris a celui de-al doilea sau al treilea *-i*, ca semn al articulării substantivului, este o soluție adoptată pe baza principiului morfologic, spre a se deosebi sensurile de plural articulat și plural nearticulat (*I. Iordan*, LRC, p. 231).

Scanned with OKEN Scanner

baza cuvîntului *niște* (predat ca articol nehotărît), ortografia substantivelor este privită independent de cuvîntul învecinat cu valoare de context.

2. Modalitățile de îndrumare descrise în cele ce urmează au rezultat din considerarea substantivului și a articolului **-i** la niveluri diferite : substantivul *la nivelul cuvintelor*, în relații de vecinătate cu diferite cuvinte, iar articolul *la nivelul fonemelor*, adică în relații de vecinătate cu diferite foneme. Ca urmare, pentru recunoașterea valorii de articol a lui **-i**, am precizat **contextul fonologic**, secvența în care un anumit fonem are valoare de indicator pentru scrierea diferitelor categorii de substantive cu **i** sau cu **ii** ori cu **ii** sau cu **iii**, iar pentru recunoașterea valorii de substantiv articulat sau de substantiv nearticulat, am stabilit **contextele sintagmatice** *în care anumiți determinanți ai substantivului cer obligatoriu substantiv articulat sau substantiv nearticulat*. În contextele de acest fel, relațiile sînt observate *la nivelul cuvintelor* (considerate ca părți de vorbire), cînd articularea sau nearticularea substantivului depinde de vecinătatea unor cuvinte cu un anumit sens lexical, sau *la nivelul părților de propoziție* atunci cînd, în lipsa determinanților din categoria celor menționați, articularea sau nearticularea substantivului este cerută de conținutul atributului care-l însoțește sau depinde de funcția sintactică a substantivului.

Însușirea contextelor se va face în ordinea în care sînt date mai sus, iar trecerea de la un nivel la altul se va realiza treptat. Această înaintare nu este condiționată de predarea termenilor gramaticali corespunzători. Introducerea cuvintelor din contextele sintagmatice va fi eșalonată pe clase, în funcție de frecvența în vorbire și de capacitatea de asimilare de către elevi, la nivelul diferitelor clase. În același fel se va proceda și în privința sensurilor sintactice ale determinanților : *care ? cîți ?* etc.

(a) Contextele fonologice

Am considerat *context necesar secvența finală care cuprinde fonemele pe baza cărora se pot preciza regulile de ortografie*. La unele categorii de substantive această secvență corespunde cu ultima silabă, iar la altele secvența cuprinde și vocala finală a silabei penultime. Însușirea modelelor ortografice se va face prin analiza *morfofonologică*, în care formele de plural articulat vor fi comparate cu cele de plural nearticulat. Am stabilit modele numai pentru contextul articolului, deoarece acestea pot dirija (prin eliminare) și ortografia formelor nearticulate ale substantivelor.

După fonemul care precedă grupul **ii** din ultima silabă a formelor articulate, substantivele se împart în patru categorii.

1. Substantivele cu singularul terminat în *consoană, consoană palatalizată, vocala* **e** *sau vocala* **ă** : *elev, arici, ochi, frate, popă*.

pl. neart.	*e-levi*	*a-rici*	*ochi*	*frați*	*popi*
pl. art.	*e-le-***vii**	*a-ri-***cii**	*o-***chii**	*fra-***ții**	*po-***pii**

Caracteristici :

— pl. neart. — *ultima silabă* terminată în *i nesilabic*, marcă a pluralului (și a palatalizării consoanei) ;

— pl. art. — **modelul ortografic** *(structura ultimei silabe)* : **C + ii**, în care C = consoană[71] ; **ii** se rotește ca **vocala i** ; *o silabă mai mult* decît la pluralul nearticulat.

[71] C nu înseamnă o singură consoană. Semnificația lui este că în structura silabei respective, la stînga lui C nu poate fi o vocală, ca în formele nearticulate : *e-levi, pești, sal-cîmi* ...

Scanned with OKEN Scanner

2. Substantivele cu singularul terminat în *vocala* **u**, aflată după o secvență consonantică cu ultima consoană **r** sau **l** : *co*dru, *as*tru, *multi*plu...

pl. neart. *co*-dri *aș*-tri *mul-ti*-pli
pl. art. *co*-drii *aș*-trii *mul-ti*-plii

Caracteristici :

pl. neart. — *ultima silabă* terminată în *i silabic* precedat de o secvență consonantică cu ultima consoană **r** sau **l** ;

pl. art. — **modelul ortografic** *(structura ultimei silabe)* : C+r(l)+ii ; **ii** se rostește ca **vocala i** ; *număr egal de silabe* la forma articulată și la cea nearticulată.

3. Substantivele cu singularul terminat în *diftongul* **iu** — *fiu*, *geamgiu*, *scatiu* ... — și substantivul *copil*.

pl. neart. fii *geam*-gii *sca*-tii *co*-pii
pl. art. *fi*-ii *geam*-*gi*-ii *sca*-*ti*-ii *co*-*pi*-ii

Caracteristici :

— pl. neart. — *ultima silabă* terminată în *diftongul* **ii** ;

— pl. art. — *ultima silabă* alcătuită din *grupul* **ii**, rostit ca *vocala* **i** ; *silaba anterioară* terminată în *vocala* **i** ; **modelul ortografic** *(structura ultimei silabe, raportată la vocala finală a silabei anterioare)* : ...i — ii ; *o silabă mai mult* decît la pluralul nearticulat.

4. Substantivele cu singularul terminat în *consoana* **l**, precedată de *orice vocală afară de* **i**[72] sau în *diftong (oricare, afară de „iu") : cal, viței, bou, pui, flăcău* ...

pl. neart. *ca*-ii *vi*-*țe*-ii *bo*-ii *pu*-ii *flă*-*că*-ii
pl. art. *ca*-ii *vi*-*țe*-ii *bo*-ii *pu*-ii *flă*-*că*-ii

Caracteristici :

— pl. neart. — *ultima silabă* terminată în *diftong* cu al doilea element **i**, precedat de orice vocală afară de **i** ;

— pl. art. — *ultima silabă* alcătuită din *grupul* **ii**, rostit ca *vocala* **i** ; *silaba anterioară* terminată în *orice vocală afară de „i"* ; **modelul ortografic** *(structura ultimei silabe, raportată la vocala finală a silabei anterioare)* :

...ī — ii ; *o silabă mai mult* decît la pluralul nearticulat.

Descrierea celor patru situații de ortografie arată că între primele două categorii de substantive, pe de o parte, și între ultimele două categorii, pe de altă parte, există unele asemănări, dar și deosebiri care justifică gruparea substantivelor în categorii diferite. Privite în general, substantivele din categoriile 1, 3 și 4 se aseamănă prin faptul că adăugarea articolului realizează *o silabă în plus, cu structură diferită de structura ultimei silabe a pluralului near-*

[72] Fac excepție substantivele intrate în limbă după încheierea procesului de cădere a **i** de la forma pluralului : *portocal, portocali, portocalii ; șacal, șacali, șacalii* etc. Aceste substantive se încadrează în categoria 1.

Scanned with OKEN Scanner

ticulat, ceea ce face ca modelele stabilite să aibă valoarea unor mijloace de control. Se izolează, în această privință, substantivele din categoria 2, la care, din cauza lui i *vocalic* de la sfîrșitul formei nearticulate, adăugarea articolului nu creează o silabă în plus. Numărul egal de silabe la ambele forme ale pluralului și faptul că ii de la pluralul articulat se rostește la fel ca i de la pluralul nearticulat face ca structura ultimei silabe a formei de plural articulat să nu poată avea valoarea unui indicator de dirijare a scrierii după felul cum se pronunță cuvîntul. Modelul indică numai felul de scriere în condițiile cunoașterii situațiilor contextuale.

În ce privește substantivele din categoriile 3 și 4, deși ultima silabă a pluralului articulat este identică la substantivele din ambele categorii, diferențierea modelelor în felul propus este necesară pentru a se evita influența negativă pe care o are grafia substantivelor din categoria a treia asupra scrierii celor din categoria a patra (boiii, puiii etc., ca fiii).

Procedeul analizei în silabe va ușura înțelegerea ortografiei. *Delimitarea ultimei silabe pune în evidență* **o situație comună tuturor substantivelor articulate — prezența în ultima silabă a grupului grafic „ii", rostit ca vocala „i".** Comparația formelor articulate cu formele nearticulate, în ce privește legătura dintre structurile ultimelor silabe și deosebirile de sens ale substantivelor (obiect hotărît — obiect nehotărît), va conștientiza *valoarea de* **„i" mut** *a ultimului* **i** *de la formele articulate* și rolul acestui i de a marca, în cazul substantivelor din categoriile 1, 3, 4, pronunțarea corespunzătoare diferențelor de sens (*e-levi — e-le-vii ; cai — ca-ii* ...) sau numai diferențele de sens, în cazul substantivelor din categoria 2 (*co-dri — co-drii ; mul-ti-pli — mul-ti-plii*).

Pe lîngă rolul de a ușura înțelegerea situațiilor de ortografie pentru care au fost pregătite, modelele respective prezintă și avantajul că *pot fi transferate și la alte situații :* la scrierea formelor articulate de genitiv — dativ singular ale substantivelor feminine cu pluralul nearticulat în consoană palatalizată (*vulpi* — vul-**pii** ...); a formelor nearticulate de nominativ — acuzativ plural ale substantivelor feminine de tipul *cîmpie* (cîm-**pii**) și ale celor neutre de tipul *fluviu* (flu-**vii**), a formelor articulate de nominativ — acuzativ plural ale adjectivelor masculine variabile corespunzătoare substantivelor din categoriile 1, 3 și 4 (bu-**nii**, cenuși-**ii**, no-**ii**, gre-**ii** ...), a formelor de nominativ — acuzativ plural ale pronumelor și ale numeralelor articulate (dîn-**șii**, u-**nii**, vre-u-**nii**, al-**ții**, în-tî-**ii**, pri-**mii**, am-**bii**).

(b) Contextele sintagmatice

Tabelele de mai jos cuprind *determinanții în prezența cărora substantivul apare totdeauna cu înțelesul de obiect definit sau obiect nedefinit și care, în pozițiile date, cer obligatoriu substantiv articulat sau substantiv nearticulat*. Termenii respectivi sînt *unități lexicale* cu înțeles *hotărît, nehotărît* sau *cantitativ* (numerale cardinale și alte cuvinte sau îmbinări de cuvinte care răspund la întrebarea *cîți ?*).

Materialul a fost sistematizat *după poziția determinanților* (la stînga sau la dreapta substantivului) și *după întrebările la care răspund, ca atribute*. Întrebările vor fi introduse mai devreme sau mai tîrziu, în funcție de diferitele stadii de acumulare a cunoștințelor prin care se pregătește trecerea la predarea atributului. Din punctul de vedere al ortografiei substantivelor masculine în N—Ac. plural, întrebările de identificare a atributelor vor deveni, cu vremea, *integratori generali* ai diferitelor contexte sintagmatice folosite pentru reglarea scrierii corecte. Unele întrebări vor fi utilizate și ca *mijloc de integrare, prin transfer*, a altor cuvinte care răspund la aceeași întrebare ca și cele din

Scanned with OKEN Scanner

contextele însușite. De exemplu, prin întrebarea *cîți ?* se poate trece de la sintagmele cu numerale cardinale la cele cu adjective cu sens cantitativ (*mulți, puțini ...*).

Întrucît **indicatorii de control** pentru scrierea corectă sînt **cuvinte,** substantivele pot fi grupate numai în două categorii : 1. *substantivele cu pluralul în* **-i** *sau în* **-ii** ; 2. *substantivele cu pluralul în* **-ii** *sau în* **-iii.** Deci vor putea fi cuprinse și substantivele cu structura ultimei silabe **cons. + l(r) + i(i),** substantive a căror ortografie nu poate fi rezolvată prin contextul fonologic

1. *Contextele substantivelor a r t i c u l a t e*

Care ?		**Care ?**
amîndoi	1. **-ii**	amîndoi
toți, toți trei, tustrei ...	elevii	toți, toți trei, tustrei ...
cîteșitrei, cîteșipatru ...	caii	cîteșitrei, cîteșipatru ...
	codrii	aceștia, aceia, ceilalți
		cei (doi, buni ...)
	2. **-iii**	cutare
—	geamgiii	—
înșiși	copiii	înșiși

2. *Contextele substantivelor n e a r t i c u l a t e*

Care ?		**Care ?**
acești, acei, ceilalți, aceiași	1. **-i**	—
cei (doi, dintîi, mai buni)	elevi	
ambii, întîii, primii	cai	
unii, vreunii, alți, oricare, cutare	codri	
care		
	2. **-ii**	
	geamgii	
	copii	
Cîți ?		**Cîți ?**
doi, trei ..., douăzeci (treizeci ...) de		—
zeci (sute, mii ..) de		
vreo doi (trei ...)		
cîte doi (trei ....)		
mulți, puțini, cîțiva, destui, atîția, cîți, oricîți[73]		—
o mulțime (o sumă ...) de		
Ce fel de ?		**Ce fel de ?**
așa, asemenea, anumiți, atare		—
astfel (fel de fel, ce fel) de		
—		
niște		—

[73] Determinanții *mulți, puțini, destui, atîția, oricîți* pot fi folosiți și la dreapta substantivului, dar, în această situație, nu cer obligatoriu substantiv nearticulat. Substantivul nu *se articulează* dacă determinantul răspunde la întrebarea *cîți ?* — Cheamă *elevi mulți (puțini, destui, atîția, oricîți).* Dacă determinantul răspunde la întrebarea *care ?*, acesta cere *substantiv articulat* — *Banii mulți (puțini)* te zăpăcesc

Scanned with OKEN Scanner

Situațiile din cele două tabele vor fi sistematizate, la timpul potrivit, prin reguli întemeiate pe observarea sensului de *obiect definit* sau *obiect nedefinit* pe care îl are substantivul în contextul respectiv și pe analiza oricărui aspect care ajută la delimitarea sau la conștientizarea unor situații. În etapa sistematizării finale, etapă în care va fi cuprinsă și comportarea substantivului în sintagmele alcătuite cu adjective propriu-zise[74], cunoștințele privind articularea sau nearticularea substantivului vor fi sintetizate în următoarele **reguli**:

1. Determinanții *cu înțeles colectiv care nu admit articol hotărît*[75] *și determinantul „însuși" cer substantiv* **articulat**, *indiferent de poziția lor față de substantiv.*

2. Determinanții *cu înțeles cantitativ (câți), cei cu înțeles nehotărît și determinanții „care" și „aceiași" cer substantiv* **nearticulat** *cînd stau la stînga substantivului.*

3. Demonstrativele *„acești(a), acei(a), ceilalți, cei ..." și pronumele „cutare" cer substantiv* **nearticulat** *cînd stau la stînga substantivului și substantiv* **articulat** *cînd stau la dreapta substantivului*[76].

4. În sintagmele *cu adjective propriu-zise* sau *cu adjective ordinale care pot primi articol enclitic*, **se articulează numai primul termen al sintagmei**[77].

(c) Contextele sintactice (situații din cadrul propoziției)

Am arătat mai înainte că, în lipsa determinanților prezentați la punctul (b), articularea sau nearticularea substantivului poate fi cerută de conținutul atributului care îl însoțește sau de o anumită funcție sintactică a substantivului. În situațiile de mai jos, **indicatorii de control** sînt *sensurile sintactice ale atributelor*, construirea atributului genitival cu sau fără *articolul* „ai" sau *prepoziția* cu care este construit atributul ori complementul exprimat prin substantiv.

1. *Atributul* **ai cui?** — **indicator** *pentru ortografia substantivului regent:*

— *substantiv* **articulat** ← *atribut* **fără art. „ai"** : **copiii** *vecinului (lui Ion, lui, ei, lor, acestuia, altora ...)*; **ochii-mi, ochii-ți, ochii-i**;

— *substantiv* **nearticulat** ← *atribut* **cu art. „ai"** alături de substantivul *regent:* **copii ai** *vecinului*[78];

— **ai ...** → *subst.* **nearticulat: ai** *țării (ei, lor, mei, tăi, săi ...)* **copii.**

2. *Atributul* **care?** — **indicator** *pentru ortografia substantivului regent: subst.* **articulat** ← *atribut* — **elevii** *buni (din curte, de acolo ...).*

3. *Atributul* **ce fel de?** — **indicator** *pentru ortografia substantivului regent: subst.* **nearticulat** ← *atribut* — *a adus* **pomi** *tineri (altoiți, de altoit, de ornament ...).*

---

[74] Această situație n-a fost dată în cele două tabele, fiindcă, din punct de vedere semantic, adjectivele propriu-zise nu au sens hotărît sau nehotărît, deci nu intră în categoria determinanților care cer obligatoriu substantiv articulat sau substantiv nearticulat.

[75] Adică cu excepția adjectivului *ambii* care, deși este sinonim cu *amîndoi* (deci are sens colectiv), fiind articulat, exclude articularea substantivului determinat.

[76] Pronumele *cutare*, aflat la dreapta substantivului, cere substantiv articulat, pentru că el ține locul unor nume proprii cu *funcția de atribut* de identificare: *elevii* cutare — *elevii* Ionescu și Georgescu.

[77] *Elevii harnici; harnicii (primii, întîii, ambii) elevi.*

[78] În general, substantivul din construcția *subst. + ai ...* este precedat de un determinant care cere substantiv nearticulat: *niște (acești, doi ...)* copii ai *vecinului*. În astfel de construcții elevii vor avea *doi indicatori* pentru reglarea ortografiei substantivului — *determinantul de la stînga* și *articolul* ai.

Scanned with OKEN Scanner

4. *Prepoziția* **de** — **indicator** *pentru ortografia substantivului cu funcția de atribut: subst.* ← **de** + *subst.* **nearticulat** — *grup (ceată ...)* **de copii**; *herghelie* **de cai**; *pădure* **de brazi**; *dresor* **de tigri** ...

5. *Prepoziția* **pe** — **indicator** *pentru ortografia substantivului cu funcția de obiect direct:* **pe** + *subst.* **nearticulat** — *i-a condus* **pe copii, pe elevi, pe socri.**

* * *

Din situațiile analizate la punctele (a), (b) și (c), rezultă că, în problema articulării sau nearticulării substantivului, realitățile lingvistice conduc la necesitatea de a lua în considerare nu numai aspectele morfologic, fonologic și semantic (limitate la prezența sau lipsa articolului enclitic), ci și contextele cu indicatori *cuvinte* sau *părți de propoziție*. Contextele cu aceste categorii de indicatori se completează reciproc și amîndouă soluționează și cazul de ortografie nerezolvabil prin contextul fonologic **C + l(r) + i** (sau: **ii**).

În situațiile în care substantivul nu apare într-un context orientativ, scrierea corectă va fi reglată prin contextul fonologic sau prin posibilitatea substantivului de a admite în textul dat adjectivul demonstrativ *acesta*: forma *aceşti* (la stînga substantivului) sau forma *aceştia* (la dreapta substantivului): *în jur sînt (aceşti) pomi* sau *pomii (aceştia)*[79].

ORTOGRAFIA ADJECTIVELOR MASCULINE LA PLURAL

Întrucît în construcțiile obișnuite majoritatea adjectivelor se folosesc după substantiv, problema de prima urgență este *ortografia adjectivelor nearticulate*. Acestea au fost împărțite în două categorii, după formele de singular și cele de plural ale nominativului.

1. adjectivele cu *singularul în* **-iu** și cu *pluralul în* **-ii** și *adjectivul „roșu"*: *cenușiu — cenușii ...; roșu — roșii;*

2. adjectivele cu *orice terminație la singular, afară de „-iu", și cu pluralul în* **-i.**

Făcînd abstracție de adjectivul *roșu*, care va fi prezentat ca o excepție de la adjectivele din categoria întîi (în ce privește forma de singular), ortografia adjectivelor masculine la plural așezate după substantiv se va însuși pe baza următorului **model** care dirijează scrierea cu **-ii** sau cu **-i** prin *observarea opoziției dintre formele celor două categorii de adjective la singular și la plural:*

	1. subst. ← adj.	sg. **-iu** / pl. **-ii**
sau		
	2. subst. ← adj.	sg. **-iu** / pl. **-i**

[79] Faptul că substantivul *pomi* arată obiecte nedeterminate și că verificarea se face printr-un determinant cu sens hotărît nu are importanță. Principalul este că determinantul *aceşti* poate însoți un substantiv nearticulat și că el ajută la verificarea felului cum se pronunță substantivul în propoziția dată. Este un mijloc de verificare convențional. S-ar fi putut recomanda pentru stînga substantivului un determinant cu sens nehotărît *(nişte* sau *mulți)*, dar, din moment ce există un determinant orientativ pentru ambele situații, este preferabilă verificarea cu un singur termen.

Scanned with OKEN Scanner

În ambele situații, **indicatorul de control** este **forma de singular nearticulat**. Pentru adjectivele din categoria a doua, interesează îndeosebi faptul că verificarea prin finalul singularului (nu : **-iu**) va rezolva dificultatea pusă de scrierea adjectivelor cu pluralul nearticulat în **i** *vocalic* : *albaștri, negri, mîndri..., simpli, tripli...*

Prin clasificarea propusă, se stabilește o *corespondență între gruparea adjectivelor și gruparea substantivelor masculine în două categorii*, după formele singularului nearticulat și ale pluralului nearticulat și articulat :

	sing. neart.	*pl. neart.*	*pl. art.*
1. *substantive și adjective*	**-iu**	**-ii**	**-iii**
2. *substantive și adjective*	**-iu**	**-i**	**-ii**

La substantivele din prima categorie se adaugă substantivul *copil*, iar la adjective, adjectivul *roșu*, cuvinte cu altă terminație la singular decît **-iu**.

Această corespondență și altele stabilite în cadrul substantivelor și al adjectivelor din categoria a doua vor permite *asocieri de substantive cu adjective care pun aceleași probleme de ortografie*, astfel încît prin aceleași exerciții se va putea urmări concomitent soluționarea problemelor comune. De exemplu :

fiu grijuliu	(doi) *fii grijulii*	(toți) *fiii grijulii*	*grijuliii fii*
cal mărunțel	*cai mărunței*	*caii mărunței*	*mărunțeii cai*
cîrmaci dibaci	*cîrmaci dibaci*	*cîrmacii dibaci*	*dibacii cîrmaci*
codru mîndru	*codri mîndri*	*codrii mîndri*	*mîndrii codri*

ORTOGRAFIA CONSTRUCȚIILOR CU PRONUME NEACCENTUATE

1. Ortografia acestor construcții nu poate fi soluționată numai prin explicarea unor cazuri considerate mai dificile și nici numai prin observarea faptului că pronumele este legat de un verb sau de alt cuvînt (cum se procedează în mod obișnuit). Situațiile sînt prea variate și cu multe implicații, pentru a putea fi explicate de la caz la caz și printr-un procedeu bazat în exclusivitate pe observarea termenului de care este legat pronumele. Dificultățile de soluționare se datoresc, pe de o parte, problemei în sine, iar pe de alta, faptului că trebuie găsite soluții care, pe lîngă calitatea de a fi *cît mai cuprinzătoare*, trebuie să îndeplinească și condiția de a putea fi aplicate *cît mai devreme*, spre a se evita formarea unor deprinderi necorespunzătoare.

Realitățile din limbă fac ca predarea pronumelor conjuncte să fie, pentru învățămîntul general, cea mai dificilă problemă de ortografie.

— **Formele pronumelor conjuncte** sînt numeroase, iar însușirea lor este complicată de faptul că, datorită condițiilor de fonetism sintactic, același pronume (cu același înțeles) poate apărea în două sau în trei feluri (*m-, -mă; s-, -se ; le-, li- ; ne-, ni- ; v-, -vă, vi-*). La greutatea pusă de aceste situații, se adaugă cea creată de corespondența fonetică și poziționlă a pronumelor *-i, -ți, -și, -se* cu finalul unor forme verbale simple sau al verbelor auxiliare.

— În ce privește **conținutul**, pronumele în discuție fiind foarte abstracte, în numeroase cazuri sensurile lor nu pot fi sesizate de elevi decît în *contextul suficient*, care nu este limitat totdeauna la structura alcătuită din pronume și

Scanned with OKEN Scanner

verb (*m-ai chemat ; răspunde-mi*), ci poate cuprinde și alt determinant al verbului (*ia-i cartea, mi-e sete*)[80].

— Asocierea unor pronume cu auxiliarele *ai, a, ați, au, aș, ar,* cu *să,* cu *a* (marca infinitivului) sau cu diferite cuvinte monosilabice (*că-i, ce-l, ce-i, mi-e, mi-i, ți-e, ți-i...*) creează cunoscutele greutăți pricinuite de faptul că secvențele cu pronume neaccentuate sînt, în general, **omofone cu numeroase cuvinte monosilabice** (*la, ia, iau, mai, sa, sau, săi, al, ai, cel, cei, mii, ții, iar...*) sau **cu grupurile** alcătuite din forme ale verbului **a lua** + **pronume** (*ia-i, ia-ți*).

— Alte dificultăți se datoresc *grupurilor* alcătuite din **două pronume neaccentuate,** grupuri în care elevii disting greu pronumele *i* și *l* (*mi-i, ți-i, i-i, i-l, vi-l, li-l*). Cei mai mulți elevi nu pot deosebi situațiile **i-l, i-i** de **îl, îi.** De aici *greșelile* : *il, ii, î-l, î-i.*

Dificultățile enumerate cer : eșalonarea situațiilor de ortografie după posibilitățile de însușire la nivelul diferitelor clase ; informații precise și sistematizate cu privire la formele pronumelor conjuncte și la situațiile în care pronumele apar legate de verb sau de alte pronume neaccentuate ; mijloace de autocontrol cu aplicabilitate mai largă sau aplicabile în cazul unor situații care creează greutăți.

2. Față de formele folosite independent, unele forme ale pronumelor conjuncte depind de poziția lor față de verb (**m-, v-, s-** sau **-mă, -vă, -se**) sau față de alt pronume neaccentuat cu care se asociază în rostire (**ne-***o*, **v-***o*, **le-***o* sau **ni-, vi-, li-,** cînd pronumele următor este **-l** sau **-i**). Este necesară deci cunoașterea nu numai a situațiilor în care pronumele apar legate de verb, ci și a celor în care pronumele sînt legate de alte pronume neaccentuate[81].

(a) Primele cunoștințe, în termeni gramaticali, despre formele pronumelor legate de verb se vor preda pe baza construcției **pronume + verb** (la prezentul indicativului). Pronumele vor fi grupate după *formele cazuale,* primul loc ocupîndu-l formele de acuzativ, și ordonate după *persoane* și *număr.* Prezentarea cunoștințelor **în mod organizat** este o condiție esențială a succesului, deoarece sistematizarea este un principiu fundamental al învățămîntului.

Pentru însușirea conștientă, elevii vor efectua prin activitate independentă următoarele operații :

— *legarea pronumelor de verb* și operațiile implicate — înlăturarea vocalei finale sau a celei inițiale a pronumelui, acolo unde este necesar (vezi p. 227);

— *disocierea pronumelor ;*

— *sistematizarea pronumelor conjuncte* : pronume care păstrează vocala finală (*te-, ne-, le-*) ; pronume care pierd vocala finală (*m-, v-, s-*) ; pronume care pierd vocala inițială (*l-, i-, mi-, ți-, și-*).

(b) Pentru *însușirea ortografiei grupurilor alcătuite din* două pronume neaccentuate a fost prevăzută cunoașterea următoarelor aspecte: în ce

---

[80] În cazul acestor tipuri de construcții, explicarea ortogramelor *ia-i, ia-ți, mi-e, ți-e* fără considerarea termenului următor nu-i poate lămuri deplin pe elevi pentru că ei întîlnesc frecvent aceleași secvențe de litere scrise în alt fel : *i-ai, i-ați, mie, ție.*

[81] Ortografia grupurilor alcătuite din două pronume personale neaccentuate n-a fost și nu este prevăzută în programa nici unei clase. Nici în manualele de limba română problema respectivă n-a constituit obiectul unei prezentări sistematice. S-a cerut numai explicarea ortografiei cîtorva cazuri aflate în textele propuse pentru analiza pronumelor personale sau a verbelor. În manualele pentru anul școlar 1976—1977 se află grupurile *ți-l, mi-l, ne-o* (în manualul pentru clasa a VI-a) și *mi-l, mi-i, și-l* (în manualul pentru clasa a VII-a).

Scanned with OKEN Scanner

ordine apar pronumele (D—Ac); faptul că pronumele în dativ poate fi folosit la toate persoanele, iar pronumele în acuzativ, numai la persoana a III-a (**-l, -o, -i**); felul cum apar formele de dativ plural înaintea pronumelui **-o** și înaintea pronumelor **-l** și **-i**. Grupurile vor fi *sistematizate* în următorul **tabel sinoptic**, care va ajuta la reținerea situațiilor și în care elevul va găsi ușor răspunsul, în cazul unor eventuale ezitări.

mi-o	**mi-l**	**mi-i**
ți-o	**ți-l**	**ți-i**
i-o	**i-l**	**i-i**
și-o	**și-l**	**și-i**
ne-o	**ni-l**	**ni-i**
v-o	**vi-l**	**vi-i**
le-o	**li-l**	**li-i**

Grupurile cu pronumele **o** *au fost puse pe primul loc*, pentru că, față de celelalte două serii de grupuri, *pot fi realizate mai ușor de către elevi.*

— În grupurile cu *pronumele* **o**, acesta apare ca și atunci cînd este folosit independent, iar pronumele în dativ păstrează, în toate situațiile, formele pe care le au înaintea verbului. Ca urmare, pentru realizarea grupurilor respective, elevii vor avea de efectuat acțiuni simple și aceleași în toate situațiile — înlocuirea substantivului în acuzativ cu pronumele **o** și legarea acestuia de pronumele în dativ: **mi**-*aduce cartea* → **mi**-*o aduce...*; **ne**-*aduce cartea* → **ne**-*o aduce*; **v**-*aduce cartea* → **v**-*o aduce*; **le**-*aduce cartea* →**le**-*o aduce.*

— În celelalte două serii, *pronumele* **-l** și **-i** nu mai apar ca atunci cînd sînt folosite independent (**îl, îi**), iar în prezența lor, formele de plural ale pronumelor în dativ apar altfel decît înaintea verbului (**ni-, vi-, li-**, în loc de *ne-, v-, le-*). Deci, pentru realizarea grupurilor cu pronumele **-l** și a celor cu pronumele **-i**, elevii vor avea de îndeplinit mai multe operații — înlocuirea substantivului în acuzativ cu pronumele **îl** sau **îi**, reducerea acestor forme la **-l** sau **-i** și schimbarea formei pronumelor în dativ: **ne**-*aduce*, **v**-*aduce*, **le**-*aduce* (*copilul* sau *copiii*) → **ni-l, vi-l, li-l, ni-i, vi-i, li-i** (aduce).

Din punct de vedere **practic**, folosirea ca punct de plecare a construcțiilor *pronume + verb + substantiv în acuzativ* va însemna însușirea în mod conștient a situațiilor de ortografie pe care elevii le sesizează greu: delimitarea pronumelor în acuzativ **-l** și **-i** (îndeosebi în grupurile **i-l** și **i-i**); ortoepia și ortografia grupurilor **ne-o, v-o, le-o**, pe care (sub influența grupurilor cu pronumele *ni-, vi-, li-*) mulți elevi le pronunță și le scriu „ni-o, vi-o, li-o". În aceste trei situații, *felul cum apar pronumele în dativ înaintea verbului* (**ne-, v-, le-**) *va fi* **indicatorul** *pentru reglarea ortoepiei și a ortografiei.*

3. M i j l o a c e l e d e a u t o c o n t r o l recomandate la punctele ce urmează au rezultat din informațiile necesare privind *pronumele neaccentuate* (sensurile și modul specific de construire), *formele verbale* (modul de alcătuire) și *locul pronumelui față de verb*. Fiecare din cele trei feluri de cunoștințe va aduce posibilități de dirijare a ortografiei. În primul caz, cunoștințele vor conduce la *delimitarea pronumelui neaccentuat*, iar în al doilea, la *delimitarea verbului*. Cunoștințele despre formele verbale care dictează poziția pronumelui neaccentuat față de verb vor aduce *precizări de amănunt* și unele *reguli* sau *modele ortografice pentru cazurile particulare* în care anumite interferențe duc, în mod obișnuit, la greșeli tipice.

(a) În ordinea posibilității de utilizare, primul *mijloc de autocontrol* va consta în **precizarea sensului pronumelui neaccentuat prin pronumele accentuat** în acuzativ sau în dativ. **Indicatorul de control** va fi **pronumele**

Scanned with OKEN Scanner

accentuat *prezent în text*, iar, în cazul folosirii pronumelui neaccentuat fără cel accentuat, *posibilitatea de a repeta pronumele prin cel accentuat:* **pe mine m-***a chemat;* **m-***a chemat* **pe mine**; *(pe mine)* **m-***a chemat;* **mie mi-***a spus;* **mi-***a spus* **mie**; *(mie)* **mi-***a spus*[82]. După cum se vede, trecerea la exerciţiile de ortografie va fi o continuare a căii indicate la p. 58 pentru însuşirea formelor şi a sensurilor pronumelor neaccentuate cu funcţia de obiect direct sau obiect indirect. Ca şi la însuşirea formelor independente de verb, exerciţiile destinate deprinderilor de ortografie vor porni de la structurile cu pronume accentuate, aceste pronume servind, în prima etapă, ca puncte de sprijin. În cazul construcţiilor cu pronumele reduse numai la nucleul semantic **(m, v, l, i)**, decodarea sensurilor se va realiza uşor, pentru că elevii sînt familiarizaţi (din experienţa socială a întrebuinţării limbajului) cu asocierile stereotipe **pe mine m-, pe voi v-, vouă v-, pe el l-** etc. Pronumele neaccentuate vor evoca, prin asociere, pe cele accentuate[83]. Autocontrolul prin acţiunea de corelare a pronumelui neaccentuat cu cel accentuat, deşi exclude construcţiile cu forme pronominale fără funcţie sintactică, are totuşi o sferă largă de aplicabilitate, deoarece pronumele personale cu funcţiile de obiect direct şi obiect indirect sînt foarte frecvente în limbă. Acest mijloc de control prezintă o serie de avantaje: poate fi folosit pentru orientarea elevilor în etapa anterioară predării pronumelui personal, pentru că nu cere decît observarea prezenţei în propoziţie a cuvintelor *pe mine, pe tine, pe el (pe copil, pe Ion ...), mie, ţie, lui (copilului, lui Ion)* ... sau precizarea sensului pronumelui neaccentuat prin cel accentuat (*m- = pe mine; v- = pe voi* sau *vouă; l- = pe el ...);* poate fi aplicat şi la cazurile în care pronumele neaccentuate sînt legate de alte părţi de vorbire decît verbul (pronume de diferite feluri, interjecţii, conjuncţii etc.), precum şi la grupurile de două pronume neaccentuate — *(ţie)* **ţi-l** *trimit (pe el), (lui)* **i-i** *trimit (pe ei)* ... Dar ceea ce este mai important este că mijlocul de control în discuţie este *accesibil elevilor din clasele mici*, întrucît „traducerea" sensului pronumelui neaccentuat prin cel accentuat înseamnă trecerea la *înţelesul concret al cuvîntului*. Se realizează astfel adaptarea predării la condiţiile psihopedagogice, la faptul că în însuşirea cunoştinţelor gramaticale, şcolarii din primele clase „se conduc mai ales după conţinutul concret al cuvîntului" (*Al. Roşca*, 283, p. 265).

(b) *Reglarea ortografiei* **prin delimitarea verbului** este condiţionată de însuşirea în mod conştient a formelor verbale[84]. În cazul formelor personale, este necesară observarea legăturii dintre s u b i e c t şi *elementele care indică* **persoana şi numărul verbului** (**eu** *plecai*, **voi** *plecaţi*, **eu** *văzui* ..., **tu** *ai văzut*, **voi** *aţi văzut* ...). La formele compuse, trebuie observată şi

---

[82] Ortografia pronumelui de persoana a III-a poate fi reglată şi după un substantiv, un pronume nepersonal sau un numeral în acuzativ sau în dativ: *pe băiat (pe acesta, pe primul) l-am chemat; băiatului (acestuia, primului) i-am dat* ...

[83] Procedeul precizării sensului pronumelui neaccentuat prin pronumele accentuat a fost folosit şi de *Gh. Goian* într-un experiment făcut la clasa a VII-a. Dirijarea ortografiei s-a făcut însă prin substituirea pronumelui neaccentuat cu cel accentuat: *„i-am dat = am dat lui, ne-a văzut = a văzut pe noi ..."* (133, p. 75). Mijlocul de control pe care l-am propus se deosebeşte de cel utilizat de Gh. Goian prin faptul că este întemeiat pe un mod de exprimare obişnuit — anticiparea sau reluarea pronumelui accentuat —, adică pe structuri care, apărînd frecvent în limbă, oferă de-a gata indicatorul de reglare a scrierii corecte.

[84] Amintesc un aspect semnalat la analiza greşelilor frecvente din scrisul elevilor: separarea prin liniuţă a elementelor finale *-i, -ţi, -şi, -se* ale formelor verbale simple (pleca-i, pleca-ţi, văzu-i văzu-şi, văzu-se) şi a lui *-i* şi *-ţi* din formele auxiliarelor (a-i, a-ţi, ve-i, ve-ţi). Aceste tipuri de greşeli trimit la două măsuri necesare pentru lămurirea elevilor: prezentarea în mod analitic a formelor verbale şi indicarea formelor verbale care admit pronume neaccentuate enclitice sau intercalate.

Scanned with OKEN Scanner

caracteristica verbului conjugat : sufixul participiului (**-t** sau **-s**) și finalul vocalic al infinitivului din alcătuirea viitorului sau a condițional-optativului. **Schema operațională de delimitare a verbului prin raportarea particularităților formale la subiect** prezintă importanță deosebită, pentru că delimitarea corectă a verbului va însemna evitarea greșelilor pricinuite de interferențe atît în cazul pronumelor proclitice, cît și în acela al desinențelor **-i, -ți, -și** și al sufixului **-se**. Să presupunem că elevul are de scris cuvintele *m-ai văzut* și *văzurăți*. Stabilirea legăturii dintre indicatorii subliniați și subiectele corespunzătoare — **tu** și **voi** — îl va conduce, în primul caz, la constatarea că *m-* nu intră în exprimarea verbului, iar, în cazul al doilea, la includerea lui *ți* în forma verbală, ca urmare a constatării că relația „voi văzură" nu este posibilă. *Stabilirea relației* **verb — subiect** *este un* **mijloc de control cu aplicabilitate generală**, *el acoperind și situațiile în care formele pronominale nu au funcție sintactică (m-am gîndit, v-ați gîndi, s-ar gîndi ...).*

(c) La mijloacele de control discutate mai sus, s-au adăugat *informații suplimentare* în legătură cu **locul pronumelor neaccentuate față de formele verbale**, informații formulate ca reguli sau ca modele ortografice prin care se urmărește o mai completă lămurire a elevilor cu privire la situațiile de ortografie conflictuale sau la unele construcții a căror ortografie este mai greu observată[85]. Materialul ce urmează a fost sistematizat prin gruparea construcțiilor după formele verbale care admit *pronume proclitice, pronume enclitice* sau *pronume intercalate* între elementele de expresie ale timpurilor sau ale modurilor. Consider că **sistemul pozițiilor pronumelor neaccentuate față de formele verbale** este o problemă ce trebuie prezentată ca atare și cu atenția cuvenită, pentru că, fiind vorba de poziții obligatorii, aceste fapte de limbă au valoare de **reguli** ce vin în sprijinul înțelegerii problemelor de ortografie[86].

După cum se știe, cele mai multe greșeli se datoresc influenței negative reciproce dintre scrierea construcțiilor cu pronume proclitice, enclitice sau intercalate și scrierea unor forme verbale sau a altor cuvinte. Întrucît în cazul situațiilor ce pot fi confundate metoda comparației este cea mai indicată, pentru fiecare problemă de topică a pronumelor conjuncte am selectat *faptele de limbă ce trebuie lămurite prin comparație și urmărite paralel în exercițiile de ortografie.*

1. Construcții cu **pronume proclitice**

(a) Construcții cu **formele simple ale indicativului :**

pron. -V

Deși în general legarea pronumelor neaccentuate de formele simple ale verbelor la indicativ care încep cu o vocală nu este obligatorie[87], totuși **regula** privind *poziția pronumelui înaintea verbului* trebuie precizată. Este utilă și *formularea negativă :* **formele simple ale indicativului nu admit pro-**

---

[85] Ca mod de lucru cu elevii, fiecare formă verbală va fi dată mai întîi cu toate pronumele admise, apoi se vor selecta pentru exerciții situațiile la care se fac de obicei greșeli.

[86] În prezentarea materialului am folosit următoarele prescurtări și simboluri : pron. = pronume ; V = verbul conjugat ; V-voc. = verb terminat în vocală : aux. = verb auxiliar ; f. nepers. = = formă nepersonală ; S = subiect ; OD = obiect direct.

[87] Fac excepție construcțiile cu forma i a verbului *a fi :* **mi-i** (**ți-i, i-i** ...) *sete (dor, milă ...).*

nume legate la dreapta verbului. Interdicţia atrage mai bine atenţia asupra desinenţelor care ar putea fi confundate cu pronumele enclitice.

(b) Construcţii cu verbe la **perfectul compus** şi la **condiţional :**

pron. -aux. V

Situaţii selectate pentru *exerciţii :*

Pronume + verb	*Alte situaţii*
i-a ...	**ia**
i-au ...	**iau**
i-ai ...	**ia-i**
i-aţi ...	**ia-ţi**
	+ **OD** (*indicator de control* pentru sensul verbului)
i-ar ...	**iar** (conj.) ; **iár** (adv. = iarăşi)
l-a ...	**la** + *subst. (pron., numeral, verb la supin)*
l-aţi ...	**laţi** (adj).
l-aş ...	**laş** (adj. sau subst.)
v-a ...	**va** + **V-voc.** (*V-voc.* — *indicator de control* pentru scrierea **va**)
v-aţi ...	
v-ar ...	**var** (subst.)
s-a ...	*subst.* + **sa** (= lui, ei) sau **a sa** (= a lui, a ei şi indicatorul gramatical — *art.* **a**)
s-au ...	**sau** (= ori) — construcţii cu diferiţi termeni, inclusiv două participii.
s-ar ...	**sar** (verb)
m-ai ...	**mai** (subst.) ; **mai** + *adj. (adv., verb)*
mi-au ...	**miau** (interj.)
ne-a ...	**nea** (subst. = zăpadă ; apelativul : **nea** Ion ; interj.)
ne-am ...	**neam** (subst.)

2. Construcţii cu **pronume enclitice**

(a) Construcţii cu verbe la **imperativ :**

V (pers. 2) -pron.

Situaţii selectate pentru *exerciţii :*

— construcţiile cu *pronumele* **-i** şi construcţiile cu *pronumele* **-ţi**, în comparaţie cu *formele simple ale indicativului terminate în* **-i** *sau în* **-ţi** *(plecai, pusei ... ; plecaţi, puneţi, văzurăţi ...) ;*

— construcţiile cu verbe la *imperativ terminate în* **-u** + *pron.* **-i**, în comparaţie cu *formele perfectului simplu alcătuite cu sufixul* **u** *şi cu desinenţa* **-i** *(du-i, adu-i, condu-i — dădui, stătui, făcui ...) ;*

— construcţii cu **două pronume neaccentuate :** grupurile în care *al doilea pronume* este **-l** sau **-i** (îndeosebi grupurile **i-l** şi **i-i** : *dă-i-l, dă-i-i, cere-i-l cere-i-i ...*) şi grupurile **ne-o, v-o, le-o.**

Model ortografic pentru **imperativ** + *pronumele* **-ţi :**

S tu ← V -ţi	sau	(V 2 sg) -ţi [88]

[88] Pentru evitarea celeilalte greşeli frecvente — despărţirea prin liniuţă a desinenţei **-i** —, nu se poate stabili un model pe baza imperativului la persoana a II-a singular urmat de pronumele **-i**, fiindcă **-i** apare ca desinenţă la persoana a II-a singular a imperfectului (tu adunai).

Scanned with OKEN Scanner

Indicatorul de control fiind *subiectul*, modelul poate fi folosit și înainte de predarea modului imperativ. *Comenzile algoritmului* indicat de model sînt ușor de aplicat : cercetează dacă *subiectul* este **tu** ; dacă *da*, scrie : **(verb)-ți**[89]. Indicatorul interzice legarea lui **ți** prin liniuță, dacă subiectul este **voi**. Această interdicție este o **regulă** *aplicabilă formelor verbale simple la persoana a II-a plural*, indiferent de modul verbului. Este deci un fapt asupra căruia se poate atrage atenția elevilor de la predarea timpului prezent.

(b) Construcții cu **conjunctivul prezent fără „să" :**

V (pers. 3)-pron.

Observarea asemănării cu construcțiile alcătuite din imperativul pozitiv și pronume neaccentuate. **Regulă :** *imperativul pozitiv* și *conjunctivul fără „să"* sînt *singurele forme personale simple care admit legarea pronumelui neaccentuat la dreapta verbului.*

Situații selectate pentru *exerciții :*

— construcțiile cu *pronumele* **-ți, -i, -și, -se,** în comparație cu formele verbale simple ale căror *desinențe* **-ți, -i, -și** sau *sufixul* **-se** sînt confundate cu pronumele enclitice : *facă***-ți**, *zică***-ți**, *fie***-ți** . . . ; *facă***-i**, *zică***-i**, *fie***-i** . . . ; *facă***-și**, *zică***-și** . . . ; *facă***-se**, *zică***-se**, *întîmple***-se** . . . .

— construcții cu **două pronume neaccentuate** (urmărirea cu precădere a construcțiilor cu grupurile **i-l** și **i-i** : *facă***-i-l**, *facă***-i-i** . . .).

(c) Construcții cu verbe la **gerunziu :**

V (f. nepers.)-pron.

Situații selectate pentru *exerciții :*

— construcții paralele cu pronumele **-i** după verbe la *imperativ* terminate în **-u** și după verbe la *gerunziu : ad***u-i** — *aducînd***u-i**, *cond***u-i** — *conducînd***u-i** . . .

— construcții cu pronumele **-i, -și, -se,** în comparație cu *formele perfectului simplu* terminate în **-ui, -uși, -use** și cu *forma mai mult ca perfectului* terminată în **-use** : *făcînd***u-i** — *făc***ui** ; *făcînd***u-și** — *făc***uși** ; *făcînd***u-se** — *făc***use**, *dăd***use**, *cond***use**, *ad***use** . . . .

— construcții cu verbe la gerunziu urmate de **două pronume neaccentuate** (grupurile menționate la construcțiile cu imperativul).

Model ortografic pentru **gerunziul** *urmat de pronumele* **-i, -și, -se :**

V (f. nepers.)	**-îndu**	**-i**
		-și
	-indu	**-se**

Modelul (ca și cel dat mai sus pentru imperativ) poate fi folosit înainte de a se preda modurile verbului. Constatarea că verbul terminat în **-îndu** sau în **-indu** nu se schimbă după persoane este suficientă pentru reglarea scrierii corecte a pronumelor aflate după gerunziu. Restricția „f. nepers." va interzice legarea prin liniuță a elementelor finale **-i, -și, -se** aflate după vocala **u**, cînd verbul are formă personală (**eu făcui, tu făcuși, el făcuse ; eu vîndui, tu vînduși, el vînduse**).

[89] Este de la sine înțeles că elevii trebuie conduși să observe că înaintea liniuței trebuie să fie un verb, nu o parte (fără înțeles) din forma verbului (*cînți, minți, promiți* etc.).

Scanned with OKEN Scanner

3. Construcții cu **pronume intercalate**

(a) Construcții cu verbe la **conjunctiv** și la **viitorul** alcătuit cu **conjunctivul** :

să [-pron.] V

Situații selectate pentru *exerciții* :

— construcția **să-i ...** , în comparație cu posesivul **săi** :

— construcția **ai să-i ...** , în comparație cu **ai săi** ;

— construcțiile cu următoarele *grupuri de* **două pronume intercalate** : *mi-l, mi-i, i-l, i-i* și *ne-o, v-o, le-o.*

(b) Construcții cu verbe la **infinitiv** :

a [-pron.] V-voc.

Situații selectate pentru *exerciții* :

— construcțiile **a-i ...** și **a-ți ...** , în comparație cu verbe la *perfectul compus* și la *condițional-optativ cu auxiliarele* **ai** și **ați** ;

— construcția **a-și ...** , în comparație cu *condițional-optativul cu auxiliarul* **aș** ;

— construcțiile **a-l ...** și **a-i ...** , în comparație cu construcțiile cu *articolul* **al, ai.**

Ortografia construcțiilor alcătuite din verbe la infinitiv și pronume conjuncte se va însuși prin *transformarea construcțiilor conjunctivale în construcții infinitivale : începu* s ă -l (s ă - i, s ă -m i ...) f a c ă → *începu* a-l (a-i, a-mi .. ...) f a c e. Procedeul este întemeiat pe *sinonimia gramaticală* și pe faptul că structurile respective sînt analoage : pronumele se leagă la dreapta cuvîntului cu rol de instrument gramatical și, cu excepția pronumelui **o**, aceleași pronume — **l, i, mi, ți, și** — apar legate și de **să**, și de marca infinitivului **(a)**. Derivarea construcțiilor infinitivale din cele conjunctivale va ușura înțelegerea valorii de pronume a lui *-l, -i, -ți, -și* din grupurile **a-l, a-i, a-ți, a-și**. Cunoscînd corespondența dintre structurile celor două feluri de construcții, operația inversă — *transformarea construcției cu infinitivul în construcție cu conjunctivul* — va constitui **mijlocul de autocontrol** pentru ortografia cuvintelor **a-l, a-i, a-ți, a-și**. Mă refer în special la aceste grupuri, fiindcă, după cum se știe, omofonia lor cu cuvintele **al, ai** (articol) și cu auxiliarele **ai, ați, aș** este una dintre cauzele scrierii la întîmplare, cu sau fără liniuță, a grupurilor și a cuvintelor respective.

M o d e l ortografic pentru **infinitivul** *însoțit de pronumele* **-l, -i, -ți, -și :**

a [-l / -i / -ți / -și] V → să [-l / -i / -ți / -și] V

În cazul *infinitivului precedat de o* **prepoziție** — *de, fără, pentru, spre* —, pentru formarea priceperii de a verifica valoarea de infinitiv a verbului prin înlocuirea cu conjunctivul, elevii trebuie lămuriți, în prealabil, asupra felului cum se procedează la transformarea construcțiilor conjunctivale corespunzătoare în construcții infinitivale, în ce privește elementele introductive ale propozițiilor construite cu conjunctivul : înlocuirea lui **să** prin **de a,** în construcții de tipul „are *datoria* **să-***l* **(să-***i, să-ți, să-și)* **facă** ...“ → are *datoria*

Scanned with OKEN Scanner

de a-*l* (a-*i*, a-*ţi*, a-*şi*) face ; înlocuirea elementului introductiv fără să prin fără a — fără să-*l* (să-*i* ...) facă → fără a-*l* (a-*i*, ...) face ; înlocuirea elementului introductiv pentru ca să sau ca să prin pentru a sau spre a — (pentru) ca să-*l* (să-*i* ...) facă → pentru (spre) a-*l* (a-*i* ...) face.

(c) Construcţii cu **forme inverse ale perfectului compus şi ale condiţionalului :**

V [-pron.-] aux.

Mijloc de conştientizare : obţinerea construcţiilor cu forme inverse din cele cu ordinea directă, prin *deplasarea grupului* **pronume + auxiliar** *la dreapta verbului :*

l-aş *vedea*	*vedea*-l-aş	(fără nici un adaos)
l-am *văzut*	*văzutu*-l-am	(cu adăugarea vocalei **u** la participiu).

Situaţii selectate pentru *exerciţii :*

— construcţiile cu următoarele situaţii : **m-ai ; l-ai, l-a, l-aţi, l-aş ; i-ar, i-a, i-ai, i-au, i-aţi ; v-a, v-aţi ; s-a, s-au ;**

— construcţii cu **două pronume neaccentuate : i-l, i-i** şi diferite grupuri în care al doilea pronume este l sau i.

★

Privind în general *faptele de limbă propuse ca* **mijloace de autocontrol** *pentru ortografia construcţiilor cu pronume conjuncte,* ele reprezintă elemente din sistemul logic al limbii, pe baza cărora cel ce receptează o comunicare descifrează sensurile contextuale ale cuvintelor. În mod automat, receptorul stabileşte anumite legături : **voi** puneţi ; **el** văzuse ; **voi** *i*-aţi oprit *(pe ei) ;* **pentru a-***i* **spune** *(lui)* etc. Recomandarea ca mijloace de autocontrol a corelării unor elemente, cum sînt cele pe care le-am subliniat în acelaşi fel, va însemna deci conştientizarea unor scheme operaţionale pe care elevii le aplică în practica receptării mesajelor, fără să-şi dea seama de felul cum procedează.

Din punctul de vedere *al cunoştinţelor gramaticale ce trebuie predate,* analiza posibilităţilor de îndrumare a elevilor demonstrează necesitatea de a se împlini anumite goluri existente în predarea limbii române, în ce priveşte *morfologia* şi *sintaxa verbului, sintaxa pronumelor neaccentuate* şi *sistematizarea problemelor de ortografie* în discuţie.

D. ÎNCHEIERE

Ideea metodologică de bază care se desprinde din analizele prezentate este că în predarea faptelor de limbă acestea *nu trebuie privite ca informaţii care interesează numai în sine şi pentru sine, ci şi prin contribuţia fiecăreia la lămurirea altei (altor) probleme de ordin teoretic sau practic.* Valoarea instrumentală a unui fapt de limbă poate consta în rolul de context caracteristic pentru identificarea unei valori gramaticale sau pentru reglarea activităţii privitoare la formarea deprinderilor practice ori în contribuţia de altă natură la rezolvarea unor probleme teoretice sau practice.

Scanned with OKEN Scanner

Din cazurile analizate se pot schița unele aspecte de perspectivă pentru o mai bună dirijare a procesului instructiv prin actul însușirii cunoștințelor și prin programa școlară.

1. În majoritatea cazurilor însușirea conștientă a teoriei, a exprimării și a scrierii corecte se va realiza prin *prezentarea faptelor de limbă în combinațiile minime (de cuvinte sau de foneme) care cuprind termenul (termenii) cu valoare de* **context caracteristic.** Conștientizarea va fi asigurată prin faptul că acest ansamblu de unități lingvistice cu organizare sistematică reprezintă **materialul optim, adecvat cerințelor fenomenului psihologic al înțelegerii,** fenomen care implică posibilitatea de a sesiza articularea elementelor în ansamblu, de a pune, conștient, în evidență aceste articulații, de a explicita rolul fiecărui element în ansamblu, de a justifica această organizare. În ce privește latura aplicativă, îndrumarea elevului spre observarea contextului caracteristic va însemna *indicarea mijlocului de autocontrol* pentru soluționarea corectă a analizei, pentru exprimarea și pentru scrierea corectă. Pe de altă parte, dat fiind caracterul tipic al construcțiilor respective, informațiile vor putea fi generalizate prin *modele structurale* — ajutor prețios pentru procesele memoriei (întipărirea, păstrarea și reproducerea).

2. Modul de prezentare a noțiunilor și a categoriilor lingvistice va avea, în general, un **caracter mai analitic** decît în practica obișnuită. Accentuarea caracterului analitic al predării este *consecința normală a așezării studiului pe baze strict științifice.* Dar, întrucît este vorba de *predarea limbii materne* — deci de luarea în considerare a competenței lingvistice a elevilor —, *analiza va fi adîncită în situațiile în care acest lucru este cerut de semnalarea unor aspecte contextuale de amănunt, de explicarea unor structuri mai complexe sau de lămurirea cazurilor conflictuale pricinuite de omonimia gramaticală, de omofonie, de topică* etc. În cazurile în care se știe că se întîmpină greutăți, adîncirea analizei va consta, după cum s-a văzut, în *relevarea* sau în *corelarea tuturor factorilor care pot contribui la înțelegerea problemei respective:* termenul cu valoare de context caracteristic, structura unor silabe, desinențele sau sufixele unor forme verbale, dubla exprimare a obiectului direct sau a obiectului indirect, topica, posibilitățile de substituire etc.

3. Analiza materialului sub aspectul metodologic a creat anumite **posibilități de îmbunătățire a programei școlare.**

— Cunoașterea căilor de accesibilitate a cunoștințelor va permite realizarea unei programe cu o *concepție unitară* în ce privește *caracterul științific al învățămîntului* (predarea pe baze științifice va fi posibilă din prima clasă).

— Faptul că se cunosc căile de accesibilitate a cunoștințelor teoretice și mijloacele de autocontrol pentru formarea deprinderilor practice va face posibilă o *repartizare mai echilibrată a cunoștințelor pe clase* și *îmbogățirea volumului de deprinderi practice la clasele învățămîntului primar.*

— *Procesul însușirii* diferitelor noțiuni sau categorii lingvistice și a deprinderilor practice aferente *va putea fi dirijat prin indicații precise* privitoare la contextele caracteristice, la diversele corelații ce trebuie realizate etc.

— Prin *schimbarea locului tradițional de predare a noțiunilor și a categoriilor gramaticale* subliniate în tabelul recapitulativ de mai jos se va realiza alt aspect al dirijării procesului instructiv: *așezarea noțiunilor și a categoriilor respective pe locul cerut de înlănțuirea logică (și economică) a informațiilor.*

Scanned with OKEN Scanner

Ordinea tradițională

— *subiect, predicat ;*
— *prepoziția* și *articolul al (ai, a, ale)*, după declinarea substantivului ;
— ordinea cazurilor : N, **G D, Ac. ;**
— *numeralul*, despărțit de substantiv prin pronume ;
— *pronumele*, despărțit de verb prin numeral ;
— ordinea formelor perfectului : *perf. simplu, perf. compus*, mai mult ca perfectul ;
— ordinea modurilor personale : indicativul, *conjunctivul*, condiționalul, *imperativul*.

Ordinea propusă

— *predicat, subiect ;*
— înainte de declinarea substantivului ;
— N, **Ac., D, G ;**
— alături de substantiv ;
— alături de verb ;
— *perf. compus, perf. simplu*, mai mult ca perfectul ;
— indicativul, *imperativul, conjunctivul*, condiționalul.

Scanned with OKEN Scanner

II. SISTEMUL DE PREDARE EXPERIMENTAT — PREZENTARE GENERALĂ

A. CONȚINUTUL — CRITERII DE APRECIERE, OBIECTIVE, IPOTEZE

1. În partea din *Introducere* privitoare la factorii care au impus restructurarea programei de bază, am arătat că în cercetarea de validare a programelor propuse pentru clasele I—IV s-a ajuns la o depășire a cuantumului de informații stabilit inițial ca limită de realizat pînă la absolvirea ciclului primar. În experimentul de la clasa a IV-a, s-a trecut deci la predarea unor cunoștințe care fuseseră prevăzute pentru clasa a V-a. Din prezentarea ce urmează am exclus cazurile de depășire, deoarece ele ies din cadrul obiectivului specific și al altor considerente avute în vedere la conturarea conținutului programei pentru învățămîntul primar.

2. Prin planul de învățămînt pentru școala generală de 8 ani au fost repartizate pentru predarea limbii române în clasele I—IV *263 de ore*. În acest timp, potrivit prevederilor programei oficiale aplicate în intervalul 1965—1970 și cuprinsului manualelor de limba română elaborate pe baza acestei programe, s-au predat pînă la absolvirea clasei a IV-a cunoștințele prezentate la p. 98—103, paralel cu sumarul sistemului de cunoștințe predate experimental. În această prezentare comparativă, am luat în considerare și unele locuri din cuprinsul manualelor, deoarece în cazurile în care programa n-a dat indicații precise, autorii manualelor au conturat conținutul noțiunilor sau au limitat informarea la anumite aspecte, au introdus construcțiile pe care le-au considerat necesare și au exclus unele noțiuni prevăzute în programă. Întrucît este vorba de manuale școlare, am considerat că aspectele de felul celor menționate reprezintă puncte de vedere care au stat la baza elaborării programei sau corective acceptate de forul de decizie, dar netranspuse încă în textul programei. În situația dată, trimiterile la cuprinsul manualelor au rolul de a-l ajuta pe cititor să detașeze ceea ce a fost cu totul nou, ca informare teoretică, în programa experimentată.

Pentru că între programa propusă și programa oficială au existat anumite deosebiri de concepție și pentru că în orice programă de învățămînt volumul de informații stabilit este rezultatul unei selectări orientate spre îndeplinirea unor obiective, este util ca, înainte de a da sumarul programei, să precizez *scopurile principale, principiile și alte considerente care explică (motivează) cuprinsul general al programei și îmbogățirea cunoștințelor în unele cazuri particulare.*

Scanned with OKEN Scanner

3. Cuprinsul programei experimentate a fost mai bogat decît al programei oficiale. Depășirea programei oficiale a rezultat din măsurile luate în vederea realizării obiectivului general — **accentuarea caracterului practic și formativ al studiului limbii române** — și a obiectivului specific (impus de faptul că absolvenții clasei a IV-a trec obligatoriu în ciclul gimnazial) — **asigurarea pînă la absolvirea ciclului primar a unei pregătiri care să constituie o bază suficientă pentru trecerea în mod firesc la ceea ce a fost prevăzut în programa pentru ciclul următor.**

Întrucît, așa cum am arătat în diferite locuri, am socotit că informarea științifică (precisă și suficientă) *este condiția sine qua non pentru realizarea scopurilor urmărite* prin predarea limbii române, aplicarea acestui principiu a dus la îmbogățirea cunoștințelor prin adîncirea analizei faptelor de limbă, în vederea relevării indicatorilor necesari pentru însușirea problemelor teoretice mai dificile și pentru stabilirea normelor de exprimare și de scriere corectă.

În unele privințe, dezvoltarea programei a rezultat din aplicarea următoarelor **principii de programare**: evitarea staționării la cunoștințe devenite elementare, măsură necesară atît în scopul menținerii interesului elevilor pentru studiu, cît și pentru folosirea rațională a timpului dat; programarea transferurilor și a altor corelații care ajută la consolidarea unor cunoștințe, la îmbogățirea unor contexte ortografice, la constituirea unui sistem de informații etc. Cazurile de dezvoltare a programei prin aplicarea acestor principii privesc în cea mai mare măsură scopuri practice (pentru exemplificare, vezi punctele 5 și 6).

4. Programa de gramatică a fost concepută ca un sistem — un întreg — *cu un volum de informații conturat în așa fel, încît să se integreze organic în sistemul de cunoștințe pentru școala de 8 ani atît prin conținutul general (prin noțiunile de bază), cît și prin pregătirea preliminară pentru trecerea la programa clasei a V-a.*

În privința conținutului general, programa a cuprins noțiunile care reprezintă baza sistemului prevăzut pentru clasele ciclului gimnazial, adică: *cele zece părți de vorbire* (cu denumirile gramaticale); următoarele părți de propoziție — *predicatul*, diferențiat în *predicat verbal* și *predicat nominal*, *subiectul*, *atributul* (determinant al substantivului) și *complementul* (determinant al verbului); *fraza* (cunoștințe elementare). Față de programa oficială și de cuprinsul manualelor, **termenii de bază în plus** au fost: cei privitori la *diferențierea predicatului*, *prepoziția*, *conjuncția*, *adverbul* și *interjecția*. Dintre aceștia, singurii care au introdus *noțiuni noi* sînt *adverbul* și *interjecția*. Ceilalți n-au reprezentat decît denumiri corespunzătoare unor modalități de exprimare (exprimarea predicatului) sau unor noțiuni care s-au predat pe baza programei oficiale, dar fără folosirea termenilor gramaticali (vezi la prezentarea cuprinsului programelor specificările din coloana programei oficiale și a manualelor). În general, am considerat că, din moment ce se ajunge la clarificarea conținutului noțiunilor, **termenii științifici** care le denumesc nu trebuie priviți ca o supraîncărcare a programei, ci, dimpotrivă, ca un ajutor, ca *instrumente de lucru utile*, ca *termeni de vocabular* care, simplificînd exprimarea, duc la *economie de timp* în desfășurarea lecțiilor și în efectuarea temelor și la *economie de spațiu* în formularea și în rezolvarea exer-

Scanned with OKEN Scanner

cițiilor scrise[1]. Cît privește *adverbul* și *interjecția*, accesibilitatea acestor părți de vorbire nu poate fi pusă la îndoială. Fiind cuvinte neflexibile, ele se însușesc mult mai ușor decît numeroasele probleme puse de substantiv, de pronumele personal și de verb.

Pregătirea specială pentru clasa a V-a a constat în adîncirea cunoștințelor despre *substantiv* și *articol*, despre *pronumele personal* și despre *verb* pînă la limitele pe care le-am socotit necesare pentru însușirea problemelor mai dificile: *cazurile substantivului și ale pronumelui personal, modurile verbului și formele de trecut ale indicativului.*

5. Dintre cazurile de îmbogățire a cunoștințelor despre diferitele părți de propoziție sau părți de vorbire, cunoștințele prevăzute la subiect și la adjectiv reprezintă situații aparte. În ambele cazuri, plusul față de programa oficială a constat în adăugarea unor tipuri de construcții și a fost determinat de considerente mai variate.

— Subiectul. Prin cunoștințele despre *subiectul multiplu* și despre *subiectul neexprimat — subînțeles* sau *înțeles din forma verbului* —, am urmărit: *înlăturarea staționării îndelungate* (pe durata mai multor ani școlari) *la propoziția cu un singur subiect (exprimat)* și, ca urmare, *la cel mai elementar caz de acord al predicatului* (acordul cu un singur subiect); crearea condiției pentru *predarea regulilor de punctuație privitoare la două părți de propoziție de același fel; adaptarea programei la realitatea lingvistică* — folosirea frecventă a propozițiilor cu *subiectul neexprimat*. Prin construcțiile menționate, am vizat totodată înlăturarea plictisitoarei și inutilei reluări a *propoziției simple* cu structura *un subiect (exprimat) + predicat*. Pentru încheierea cunoștințelor despre propozițiile cu structură minimă și, indirect, a cunoștințelor despre subiect, am prevăzut predarea *propoziției fără subiect*. Înțelegerea faptului că propoziții ca *Plouă, Ninge, Se înnoptează* etc. nu au subiect este o problemă simplă, pentru care nu este nevoie să se aștepte clasificarea verbelor în „personale" sau „impersonale". Am apreciat că predarea tuturor tipurilor de construcții enumerate este posibilă și necesară în scop practic și formativ.

În ce privește necesitatea cunoașterii de către elevi a propozițiilor cu *subiect multiplu*, restrîngînd problema numai la predarea regulilor de punctuație, construcțiile respective, ca și cele cu alte părți de propoziție coordonate, se impun prin forța lucrurilor. Priceperea de a folosi sau nu virgula cere indicații precise și, din moment ce elevii cunosc subiectul, este normal ca pentru explicarea și aplicarea regulilor în discuție să se recurgă la propoziții cu două sau mai multe subiecte. În acest fel s-a procedat și în manualele pentru clasele a III-a și a IV-a, folosite pînă în 1970. Informația despre propoziția cu mai multe subiecte a rămas însă accidentală, izolată de predarea subiectului, deoarece, potrivit ordinii din programă, problemele de punctuație au fost plasate după toate cunoștințele de gramatică. Și programa actuală a fost depășită în două manuale. Deși subiectul multiplu a fost prevăzut în programa pentru clasa a VI-a, informația că o propoziție poate avea două sau mai multe subiecte, regula de punctuație privitoare la subiectele alăturate și exercițiile de analiză și de construire a propozițiilor cu mai multe subiecte au fost introduse în manualele pentru clasele a III-a și a V-a. În concluzie,

[1] Termenii științifici au fost introduși, de obicei, după o pregătire preliminară. Nu s-au introdus deci denumiri ale părților de vorbire sau ale părților de propoziție în etapa pregramaticală (clasa I) și nici în clasele următoare, atunci cînd am considerat că este necesar un stagiu de familiarizare a elevilor cu anumite forme sau construcții. În această situație s-au aflat mai ales cazurile în care nu s-a mers pînă la analiza tuturor aspectelor opozabile față de alt (alți) termen(i) din cadrul unui sistem de cunoștințe.

Scanned with OKEN Scanner

față de realitatea din școală, introducerea în programa experimentată a poziției cu mai multe subiecte a însemnat, de fapt, *adaptarea programei la o nevoie ce nu poate fi ocolită* nici în practica curentă. Noul a constat în folosirea termenului integrator „subiect multiplu" și în atenția dată construcției respective prin plasarea ei la predarea subiectului, adică acolo unde poate fi utilizată nu numai pentru deprinderile de punctuație, ci și în alte scopuri : pentru dezvoltarea gîndirii și pentru îmbunătățirea exprimării — observarea acordului predicatului cu mai multe subiecte. În privința a c c e s i b i l i t ă ț i i, toată problema se reduce la avizarea elevilor că o propoziție poate avea unul sau mai multe subiecte. Este un caz simplu, de amplificare a propoziției cu al doilea, al treilea ... subiect. În analiză, lucrurile vin de la sine : identificarea primului subiect atrage întregul lanț de subiecte. Nici termenul „multiplu" nu este ceva nou pentru elevii din clasele primare. Termenul le este familiar din clasa a II-a, clasă în care se predau la matematică multiplii metrului, ai litrului, ai kilogramului.

— A d j e c t i v u l. În predarea tradițională cunoștințele despre adjectivul cu funcția de atribut au fost limitate în clasele primare (și chiar în clasa a V-a) la construcția cea mai simplă : *substantiv + adjectiv*. Pentru clasele primare, lucrul este justificat, în anumită măsură, prin faptul că adjectivul, fiind privit numai prin prisma problemelor lui, a fost introdus mai tîrziu, iar în predare a ocupat un loc destul de restrîns. În condițiile unei programe în care adjectivul este prezent și la lecțiile despre substantiv (ca indicator pentru recunoașterea valorii de substantiv), construcția cu adjectivul legat direct de substantiv poate deveni foarte repede arhielementară. Pe baza acestei ipoteze, cunoștințele au fost îmbogățite cu *alte construcții* : construcția cu adjectivul legat de substantiv prin articolul *cel (cei, cea, cele)* și construcțiile cu adjectivul însoțit de cuvintele *mai, cel mai, foarte*. Construcțiile sînt a c c e s i b i l e. Ele prezintă legături imediate, ușor sesizabile, iar cele prin care se exprimă treptele însușirii sînt deosebit de familiare elevilor, datorită marii frecvențe cu care apar în vorbirea curentă.

Dintre categoriile de construcții menționate, cele cu articolul *cel (cei, cea, cele)* ilustrează cel mai bine măsura în care *la stabilirea cuantumului de cunoștințe am ținut seamă de avantajele pe care le oferă* t r a n s f e r u l u n u i t e r m e n *oriunde acest lucru poate contribui cu ceva la creșterea eficienței procesului instructiv*. În situația dată, termenul transferat a fost articolul, care a fost prevăzut întîi la adjectiv, apoi utilizat în alte locuri ale programei. Prin introducerea construcțiilor cu articolul demonstrativ, s-a urmărit, în primul rînd, un **scop practic** : observarea scrierii cuvintelor *cel, cei, cea*, deci evitarea confuziei cu ortogramele *ce-l, ce-i, ce-a*, în situații ușor de recunoscut — în vecinătatea *adjectivului, a numeralului* și, mai tîrziu, a construcției *mai + adjectiv*. Construcțiile *cei + adjectiv* și *cei + numeral* (în poziția după substantiv) au fost date și ca **mijloc de autocontrol** *pentru ortografia formelor articulate ale substantivelor masculine*. Pe plan **teoretic**, articolul *cel (cei, cea, cele)*, împreună cu articolul *al (ai, a, ale)* cu *prepoziția* și cu *conjuncția* au constituit sistemul cuvintelor cu rol de *instrumente gramaticale* pentru stabilirea legăturii dintre doi termeni din propoziție.

Prin construcțiile care exprimă treptele însușirii, pe lîngă lărgirea cunoștințelor despre cazurile în care se scrie *cel, cei, cea*, am avut în vedere și observarea ortografiei cuvîntului *mai* în combinația tipică (cel) *mai + adjectiv*.

6. În privința deprinderilor practice pendinte de predarea noțiunilor de f o n o l o g i e, menționez un aspect total deosebit față de programa oficială : faptul că r e g u l i l e d e d e s p ă r ț i r e a c u v i n t e l o r

Scanned with OKEN Scanner

în silabe *au fost prevăzute în programa pentru clasele primare.* Despre necesitatea acestui lucru am vorbit în altă parte. În ce privește posibilitatea de formulare a regulilor, după cum se poate vedea din compararea cunoștințelor prevăzute în programa experimentată cu cele predate pe baza programei oficiale, chiar în programa oficială au fost cuprinse la „fonetică" și la „vocabular" cele mai multe noțiuni care servesc ca termeni pentru formularea normelor de despărțire în silabe: *silabă, vocale, consoane, cuvinte compuse.* Programa a mai cuprins și noțiunea „familia de cuvinte", noțiune a cărei predare implică îndrumarea elevilor spre observarea cuvintelor de bază și a elementelor adăugate, ceea ce înseamnă formarea priceperii de a delimita prefixele. Prin precizările făcute în scopul conturării noțiunii *silabă* și prin noțiunile *cuvînt de bază* și *prefix,* am asigurat necesarul pentru formularea normelor de despărțire a cuvintelor în silabe. Ca accesibilitate, normele privitoare la cuvintele simple, adică situațiile în care se operează pe baza observării consoanelor încadrate de vocale (V-CV ; VC-CV ; V-CCV etc.), nu pun altă problemă decît intuirea și memorarea unor modele. Mai ușor de însușit (fiindcă nu cer nici efort de memorare) sînt situațiile în care trebuie observat cuvîntul de bază, în cazul derivării cu prefixe, sau cuvîntul monosilabic de la începutul unui cuvînt compus prin contopire: *dez-ordonat, ne-științific, in-egal, sub-liniat, drept-unghi...*

7. Cazurile de implicații avute în vedere la cunoștințele despre subiect, la cele despre articolul *cel* (*cei, cea, cele*) și la normele de despărțire în silabe țin de *concepția care a stat la baza selectării cunoștințelor pentru programa propusă:* **realizarea unei programe cu caracter de sistem (de întreg) atît în privința noțiunilor fundamentale, cît și a diferitelor informații de dezvoltare a programei.** În cazul dezvoltării programei, am căutat să grupez cunoștințele și, la nevoie, să le întregesc cu o noțiune sau cu o construcție pentru a constitui micile sisteme ale cazurilor particulare. Scopul tuturor măsurilor a fost de a face ca obiectul limba română să devină în clasele ciclului primar **o disciplină de învățămînt cu o orientare sigură în ce privește realizarea scopului practic și a efectului formativ al învățării.**

8. În ce privește cuprinderea în timpul dat a unui volum de cunoștințe mai mare decît cel prevăzut în programa oficială, am apreciat că lucrul este realizabil. Aprecierea a fost întemeiată pe considerentul că, față de necesarul pentru parcurgerea cunoștințelor prevăzute în programa oficială, *a existat o anumită rezervă de timp* și pe ipoteza că, dacă s-au asigurat *condițiile de accesibilitate* și *mijloacele de autocontrol* pentru dirijarea activităților practice și dacă, pe lîngă acestea, se iau toate *măsurile pentru utilizarea rațională a timpului,* parcurgerea programei se poate realiza în bune condiții.

— În programele oficiale pentru clasele II—IV orele de gramatică repartizate pentru predarea fiecărei noțiuni, pentru recapitulările de la începutul fiecărui an școlar și pentru recapitulările finale au reprezentat (privite global) cam două treimi din totalul orelor date. Pentru orele rămase (61 de ore), au fost prevăzute „Exerciții de copiere și scriere după dictare", destinate formării deprinderilor de punctuație, de folosire a liniei de dialog, a ghilimelelor și a „liniuței de unire". Am considerat că o mare parte din cele 61 de ore a însemnat un timp disponibil, deoarece, cu excepția timpului afectat predării pronumelui personal, orele date pentru fiecare noțiune au putut acoperi necesarul, dacă avem în vedere că n-au fost prevăzute probleme prac-

Scanned with OKEN Scanner

tice la fiecare noțiune, iar acolo unde au fost prevăzute numărul lor a fost foarte redus. Pe de altă parte, un anumit timp a fost consumat cu reluarea cunoștințelor predate în clasa (clasele) anterioară(e). Menționez doar cazul în care surplusul a fost apreciabil. Pentru însușirea subiectului și a predicatului au fost date 34 de ore: 21 în clasa a II-a, 7 în clasa a III-a și 6 în clasa a IV-a. A fost prea mult timp, fiindcă tipul de construcție a rămas același în toate clasele (propoziția cu subiect unic exprimat) și fiindcă identificarea subiectului și a predicatului este implicată și în analiza propoziției dezvoltate, problemă pentru care la clasele a III-a și a IV-a au fost date ore speciale. După aprecierea mea, am dispus de un număr de ore corespunzător celui dat prin planul de învățămînt pentru programa de limba română a unei clase.

Căile de realizare a economiei de timp sînt descrise în capitolele care urmează.

9. Cuprinsul programelor

Precizări cu privire la modul de prezentare

În ambele programe înlănțuirea materialului nu corespunde întru totul cu ordinea de predare a cunoștințelor. În programa experimentată am făcut cîteva schimbări pentru a apropia unele probleme. În prezentarea programei oficiale am schimbat locul unor noțiuni pentru a le aduce pe aceeași linie cu cele corespunzătoare din programa experimentată. În această situație se află toate problemele care privesc punctuația în interiorul propoziției, probleme care în textul tipărit au fost date la sfîrșitul programei pentru fiecare clasă, fără indicarea construcțiilor la care trebuie aplicate.

În privința deprinderilor practice, am procedat astfel: în programa oficială, indicațiile fiind puține și formulate, de obicei, în general, am cuprins toate prevederile legate de studiul limbii din programele pentru clasele II—IV (am exclus linia de dialog și ghilimelele, pentru că nu țin de predarea noțiunilor și a categoriilor lingvistice); în sumarul programei experimentate am menționat ceea ce este esențial, iar pentru unele cazuri concrete am făcut trimiteri la programele diferitelor clase.

Pentru trimiterile la programe sau la manuale am folosit indicațiile: P (=programa); M (=manualul); I, II, III, IV (=clasa I, clasa a II-a etc.).

Programa oficială și manualele	**Programa experimentată**
Lexicologia[2]	
— *Familia de cuvinte, cuvinte compuse.* Exerciții de îmbogățire a vocabularului.	— *Cuvînt de bază. Cuvinte compuse* (prin *alăturare* sau prin *contopire*). Cuvinte formate cu *prefixe* sau cu *sufixe. Familia de cuvinte.* Exerciții de îmbogățire a vocabularului și de *ortografie* a unor prefixe sau sufixe (P III și IV: prefixele și sufixele selectate).

[2] În locul termenului „Vocabularul", folosit în programele oficiale, am preferat termenul *Lexicologia*, deoarece acesta, denumind disciplina lingvistică care se ocupă cu studiul vocabularului, acoperă și problemele de semantică (omonimia și sinonimia lexicală, cuvintele antonime, sensul propriu și sensul figurat al cuvintelor etc.).

Scanned with OKEN Scanner

Fonologia

— *Vocale, consoane, silabe* (fără condiția silabei). Pronunțarea și scrierea cuvintelor care cuprind „grupuri de litere: *ia, ie, ea, oa*". M II și III: „grupuri de vocale" care se rostesc într-o singură silabă; aplicații fără reguli de ortografie.

— Scrierea grupurilor *ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi*. M II și III: aplicații fără reguli de ortografie.

— Pronunțarea și scrierea cuvintelor care cuprind grupurile *mb, mp* sau *nn*.

— *Despărțirea cuvintelor în silabe* (fără reguli).

— *Vocale, consoane, diftongi, triftongi*[3]. *Silaba* (condiția silabei). Silabe în care se află o vocală, un diftong sau un triftong. *Regulile generale de ortografie* corespunzătoare modelelor stabilite la p. 72—75 pentru vocalele în hiat și pentru diftongi. Transferul regulii **i-ia** la scrierea triftongilor **iau, iai.**

— *Regulile de ortografie* — modelele: **cea, gea, chea, ghea; cio, chio, ghio.**

— Pentru *secvențele de consoane* și pentru alte cazuri, vezi P II, III, IV — la fonologie și la lexicologie.

— *Regulile de despărțire a cuvintelor în silabe.*

Gramatica

—

— Substantivul. Substantive *comune*. Substantive *proprii* — „scrierea lor".

Numărul și genul.

Articolul *hotărît* și *articolul nehotărît*. P: fără precizarea formelor. M IV: numai formele de N-Ac.

—

M III și IV: *despărțirea prin virgulă a subst. care arată „o chemare"* (problemă cuprinsă la folosirea virgulei).

—

— Noțiunea parte de vorbire.

— Substantivul. Substantive *comune* și substantive *proprii*. Substantive *compuse* (comune sau proprii). *Ortografia* lor (selectare — P III, IV).

Numărul și *genul.*

Articolul *hotărît* și *articolul nehotărît* — formele de N-Ac. și de D-G (fără denumirile cazurilor).

Articolul *al (ai, a, ale)* — cu denumirea *articol.*

Subst. *în legătură cu alt subst.* — legătură *directă*, prin *prepoziție*, prin *art. al (ai...).*

Subst. *în legătură cu verbul* — subst. *cu prepoziție* sau *fără prepoziție.*

Funcțiile sintactice: S, NP, A, C.

Subst. care exprimă „o chemare". Regulile de *punctuație.*

Ortografia subst. masc. în N-Ac. pl. (pentru contexte, vezi P II și III).

[3] În programa oficială pentru clasele primare observarea cuvintelor care cuprind triftongi a fost recomandată numai la clasa I, în programa pentru perioada abecedară.

Scanned with OKEN Scanner

— Adjectivul. P: neprecizate tipurile de construcții. M III și IV: adj. *legat direct* de substantiv; construcția cu *a fi* dată la predicat.

—

— Numeralul. P: fără precizarea felurilor. M IV: nota definitorie — „arată *numărul* sau *ordinea* ființelor și lucrurilor".

Ortografia numeralelor. P: neprecizate situațiile. M. IV: explicații numai pentru *numeralele cardinale compuse.*

— Pronumele personal. Forme *accentuate* și forme *neaccentuate*. „Folosirea lor în vorbire și în scris". M. IV: formele sistematizate după persoane și număr; explicația pentru *ortografia* construcțiilor alcătuite din pronume neaccentuate și diferite forme verbale: pronumele „se rostesc împreună cu alte cuvinte".

— Pronumele posesiv (fără definiție). M IV: termen nefolosit; prezența cîtorva forme în textele pentru analiza pron. personal.

Ortografia subst. fem. în N-Ac. sg. și pl. — tipul cîmpie, cîmpii, cîmpiile — și a *subst. neutre* la pl. — tipul fluviu, fluvii, fluviile.

Ortografia art. *al, ai* (+subst.).

— Adjectivul. Legătura cu substantivul: *directă*, prin *art. cel (cei...)*, prin *verbul „a fi"*.

Adjective *compuse.*

Adjectivul însoțit de cuvintele *mai, cel mai, foarte.*

Funcțiile sintactice: A și NP.

Ortografia adjectivelor masc. în N-Ac. pl., *a unor adjective fem.* în N-Ac. sg. și pl. Pentru categoriile de adj., vezi P III. Observarea scrierii cuvintelor *cel, cei, cea* și *mai* (+adj.).

— Numeralul *cardinal* și *numeralul ordinal.* Legătura cu substantivul: *directă* sau prin *art. cel, cei...*

Funcțiile sintactice: A, S, C.

Ortografia numeralelor cardinale simple și a celor *compuse* (P II: cazurile selectate). *Ortografia numeralelor ordinale simple* și a celor *compuse* (P III: cazurile selectate). Observarea scrierii *cel, cei, cea* (+numeral) și *al* (+numeral ordinal).

Alte numerale: *amîndoi, tustrei (tuspatru...)* — utilizate drept contexte pentru ortografia subst. masculine la pluralul articulat.

— Pronumele personal. Forme *accentuate* și forme *neaccentuate*. Sistematizarea formelor după cazuri, persoane și număr. Observarea asocierii pronumelor accentuate cu cele neaccentuate.

Ortografia construcțiilor cu pronume neaccentuate (P III și IV: cazurile selectate).

Funcțiile sintactice: S, C, A, NP.

— Pronumele de politețe: *dumneata, dumnealui...* Scrierea formelor prescurtate.

— Alte pronume. Recunoașteri (prin transfer de la contextele pentru ortografia subst. masc. la pl.): *acești (a), acei (a), ceilalți, toți, unii, alți, mei, tăi ...*

Scanned with OKEN Scanner

— Verbul. Verbe care arată o *acțiune* sau o *stare*.

—

—

Persoana și *numărul*.

Timpurile: prezentul, trecutul, viitorul.

Modul indicativ. M IV: termen nefolosit.

„Forme ale verbului care nu pot fi predicat" (informație prevăzută la sintaxă). M IV: problemă netratată; forme aflate în textele de analizat — gerunziul și participiul.

—

—

— Verbul. Verbe care *arată acțiuni* și verbe care *nu arată acțiuni*. Forme ale verbelor *a avea* și *a fi*.

Verbe care arată *existența* obiectelor: *a exista, a se afla, a fi*. Contextul *unde?* pentru deosebirea dintre *a fi — predicat verbal* — și *a fi — verb de legătură*.

Verbul însoțit de cuvîntul **nu**.

Persoana și *numărul*.

Timpurile. Prezentul — verbe și forme selectate pentru ortografie și acord (P I, II, III). Trecutul: *trecutul compus* și *formele simple*. Ortografia (P III, IV). Viitorul. Ortografia (P III).

—

Recunoașterea sensurilor de *poruncă, îndemn, rugăminte, urare, dorință*. Considerarea ca o unitate a construcțiilor *să+verb* și *aș (ai, ar ...)+verb*. Ortografia construcțiilor cu pronume neaccentuate (P III, IV).

Forme *personale (predicative)* și forme *nepersonale (nepredicative)*. Recunoașterea după particularitățile de formă și după funcția de parte secundară a propoziției. Verbe terminate: în vocală *(a, e, i, î)* sau în diftongul *ea*; în consoană (**t** sau **s**); în **ind** sau **înd**. Observarea faptului că formele în **t** sau **s** intră în alcătuirea trecutului compus, iar formele cu final vocalic intră în alcătuirea viitorului. Ortografia construcțiilor cu verbe în **ind (înd)**+*pron. neaccentuat*.

— Adverbul. *Adverbe de mod. Funcția* — compl. Cuvinte care pot fi folosite și ca adverbe de mod, și ca adjective. *Adverbe de loc* și *adverbe de timp. Funcțiile:* compl. și atribut. Adverbe însoțite de cuvintele *mai, foarte*. *Ortografie:* scrierea unor adverbe *compuse* (vezi P III).

— Interjecția. Categorii de interjecții (vezi P III).

Inv. 109728

Scanned with OKEN Scanner

— Cuvinte de legătură: *în, cu, de, de la, din, după, la, pe, pe la.* M IV: cuvinte care „leagă părțile secundare de propoziție de cuvintele pe care le lămuresc".

și, iar, dar, însă, ci, sau, ori, deci. M IV: cuvinte care „leagă părți de propoziție de același fel și propoziții".

— Propoziția. Semnele de punctuație: punctul, semnul exclamării, semnul întrebării.

—

— Predicatul. P: fără indicații privitoare la conținut sau la exprimare. M II, III, IV: diferențierea celor două feluri de predicate prin întrebările: *ce face? ce este?* sau *cum este?* (subiectul).

— Subiectul *exprimat.*
M III și IV: exemple de folosire a virgulei sau a cuvîntului *și* între două subiecte.

—

— Acordul predicatului. P: fără indicarea situațiilor. M IV: verbe la *prezent* (la diferite persoane).

— *Propoziția simplă* (tipul: cu un subiect exprimat). *Propoziția dezvoltată.*

— Atributul exprimat prin *adjectiv, numeral, substantiv.*

— Prepoziția. Prepoziții *simple* și prepoziții *compuse.* Rolul în propoziție. Părți de propoziție care pot fi construite cu prepoziție: C, A, NP. *Ortografia* unor prepoziții (P III și IV).

— Conjuncția. Rolul în propoziție și în frază. *Reguli de punctuație:* conjuncții care cer virgulă și conjuncții care nu cer virgulă (vezi P III, IV).

— Propoziția. Felurile propozițiilor după *scopul comunicării* (cu denumirile: *enunțiativă, exclamativă, interogativă). Punctuația.*

— Noțiunea parte de propoziție.

— Predicatul. Felurile: *verbal* sau *nominal* (cu unul sau cu mai multe nume predicative). *Locul* numelui predicativ (după verb sau înaintea verbului). Deosebirea dintre *a fi — verb de legătură* și *a fi — predicat verbal. Punctuația* numelui predicativ multiplu.

— Subiectul. *Locul* subiectului (înaintea predicatului sau după predicat). Subiectul *exprimat: un subiect* sau *subiect multiplu. Punctuația* subiectului multiplu. Subiectul *neexprimat — subînțeles* sau *înțeles din forma verbului.*

Propoziții *fără subiect* (cu predicatul exprimat prin verbe care arată fenomene ale naturii).

— Acordul predicatului cu *un subiect* și cu *mai multe subiecte;* predicate exprimate prin verbe la *prezent, trecut, viitor, pers. a III-a plural.*

— Felurile propozițiilor *după alcătuire:* propoziția *simplă* (construcții cu structuri corespunzătoare informațiilor prevăzute la subiect și la numele predicativ). Propoziția *dezvoltată.*

— Atributul substantivului. Exprimarea: prin *adjectiv, numeral, substantiv, pronume, adverb.* Legătura cu substantivul: *directă,* prin *prepoziție,* prin *articolul al (ai ...),*

Scanned with OKEN Scanner

— Complementul. P: modul de exprimare neprecizat. M IV: texte cu compl. exprimate prin *substantive, pronume* și prin *adverbe de loc, de timp, de mod* (fără denumirea „adverb").

— Fraza. P: fără precizarea tipurilor de construcții. M IV: fraze cu propoziții principale (fără denumirea „principale") — propoziții *alăturate* și propoziții legate prin *dar, însă, iar, și. Punctuația.*

prin *articolul cel (cei ...). Punctuația* atributelor de același fel.

— Complementul verbului. Exprimarea: prin *substantive, pronume, numerale, adverbe* și verbe cu forme nepersonale. Legătura cu verbul: *directă* sau prin *prepoziție. Locul* complementului (după verb sau înaintea verbului). *Punctuația* complementelor de același fel.

— Fraza. Fraze cu propoziții principale (fără denumirea „principale") îmbinate prin *alăturare* sau prin conjuncțiile *și, iar, dar, însă; sau, ori, nici. Punctuația.*

10. Cuprinsul programei pentru fiecare clasă a fost determinat de considerente variate: unele de ordin științific (de exemplu: substantivul a impus cunoașterea în aceeași clasă a adjectivului și a numeralului, iar verbul a cerut cunoașterea pronumelor *eu, tu, el* ...), altele legate de probleme specifice clasei respective (vezi preambulul și descrierea programei pentru clasa I), de criterii privitoare la organizarea și la sistematizarea cunoștințelor și de alte măsuri al căror scop va fi arătat la descrierea fiecărei programe. Menționez aici numai unele probleme de principiu și un aspect pe care îl consider un neajuns al programei în ce privește repartizarea cunoștințelor pe clase.

— Ca și în cazul cunoștințelor prevăzute pentru întregul ciclu, la *stabilirea cuprinsului programei de gramatică pentru fiecare clasă* am căutat ca materialul respectiv să constituie un *sistem bine conturat și orientat spre pregătirea preliminară pentru predarea anumitor noțiuni și categorii gramaticale prevăzute în programa clasei următoare.*

— Prin *repartizarea problemelor practice* am urmărit o mai bună *echilibrare* a acestora *pe clase.* În acest scop, începînd chiar din clasa I, au fost prevăzute și unele deprinderi legate de relațiile dintre cuvinte. În succesiunea claselor, *selectarea* construcțiilor gramaticale (necerute de baza științifică obligatorie) și a cuvintelor propuse pentru analiza formelor s-a făcut în funcție de *urgența unor deprinderi practice, cerută de caracterul elementar al deprinderilor respective* sau *de necesitatea de a se preveni formarea unor deprinderi de scriere necorespunzătoare,* a unor stereotipii greu de corectat mai tîrziu. Pentru primul aspect, vezi locul pe care l-au ocupat în programele pentru clasele I și a II-a deprinderile de folosire a virgulei și de acord al verbelor, iar, pentru al doilea aspect, verbele la prezent din programa clasei a II-a, selectate pentru deprinderile de ortografie și de ortoepie.

— În ce privește *repartizarea pe clase a normelor ortografice legate de predarea noțiunilor de fonologie,* acest aspect al programei prezintă unele neajunsuri pricinuite, în primul rînd, de faptul că ritmul foarte accelerat al cercetărilor prevăzute de Institutul de științe pedagogice pentru etapa 1964—1967 nu mi-a dat răgazul necesar pentru studierea atentă (înainte de începerea experimentului) a ceea ce se poate realiza la clasele I și a II-a. La aceasta, s-a adăugat faptul că n-am avut o experiență de predare a limbii române la clasele primare. Pentru o mai bună repartizare a cunoștințelor, ar fi fost necesară, mai ales, o analiză atentă a abecedarului,

Scanned with OKEN Scanner

sub aspectul materialului intuitiv pe care îl oferă pentru însușirea unora dintre normele în discuție. Din motivele arătate, în programa pentru clasa I n-am intervenit cu nimic în privința deprinderilor practice bazate pe analiza fonologică, iar la clasa a II-a cuprinsul programei nu corespunde cu ceea ce m-am convins ulterior că poate fi și ar trebui realizat. Ipoteza că în clasele I și a II-a se pot însuși unele norme care n-au fost cuprinse în programele experimentate a fost verificată prin sondaje făcute ulterior la alte serii de clase (vezi p. 287 și 292).

11. Întrucît experimentul cu serii de elevi urmărite din clasa I pînă la absolvirea clasei a IV-a s-a făcut la clase cu copii școlarizați la vîrsta de șapte ani, pentru a aprecia posibilitățile de asimilare a cunoștințelor în condițiile claselor actuale (cu copii școlarizați la vîrsta de șase ani), cititorul urmează să privească conținutul fiecărei programe și aspectele din descrierea experimentului prin prisma corespondenței dintre clasele actuale și clasele experimentale, ținînd seamă de: stadiul normal de dezvoltare intelectuală la aceeași vîrstă; posibilitățile de însușire a cunoștințelor și de dezvoltare a gîndirii gramaticale în situația în care accesibilitatea este asigurată prin mijloace de autocontrol. Pentru posibilitățile elevilor la vîrsta celor din actuala clasă a II-a, vezi și p. 291—293.

Clasele experimentale — I II III IV
Clasele actuale — II III IV V

B. ORGANIZAREA CUNOȘTINȚELOR

1. ORGANIZAREA CUNOȘTINȚELOR PE COMPARTIMENTE

1. După cum s-a văzut din prezentarea sumarului programei experimentate, cunoștințele au fost grupate potrivit celor trei compartimente ale limbii — *lexicologia*, *fonologia* și *gramatica* —, iar noțiunile de lexicologie și cele de fonologie au fost plasate (ca și în vechea programă oficială) înaintea celor de gramatică. În ce privește *legătura dintre gramatică și celelalte două compartimente de studiu*, acest lucru s-a realizat, în programa fiecărei clase, acolo unde am considerat că este necesar pentru îndeplinirea anumitor scopuri: consolidarea deprinderilor de aplicare a normelor generale de ortografie, însușirea conștientă a ortografiei sau a ortoepiei unor forme ale părților de vorbire, înțelegerea faptului că unele îmbinări de cuvinte reprezintă unități lexico-gramaticale etc.

2. Înainte de aplicarea programei actuale, ca ecou al noutăților aduse de lingvistica modernă, unii autori au propus așezarea sintaxei pe primul plan și *gruparea cunoștințelor de morfologie, fonetică și vocabular „în jurul" sintaxei* (Șt. Rădulescu, 275, p. 20; V. Teodorescu, 303, p. 197)[1]. Acest mod de organizare a fost folosit și în *actualele programe pentru clasele ciclului primar*. În aceste programe, sintaxa precedă morfologia, iar *cunoștințele de fonologie au fost încadrate la gramatică*, în felul următor: *la clasa a II-a*, între cunoștințele despre propoziție și punctuația propoziției și cele despre părțile propoziției; *la clasa a III-a*, unele cunoștințe („scrierea unor cuvinte

[1] Ideea că punctul de plecare trebuie să fie sintaxa a fost susținută și de *Cl. G. Chiosa* (63). Proiectul de programă propus privește însă clasele ciclului gimnazial. În privința cunoștin-

care cuprind grupuri de sunete ca : *ia, ie, ea, oa*") apar la exercițiile de scriere a substantivelor, iar altele („Felurile sunetelor : *vocale și consoane. Vocale și consoane duble*"), între substantiv și adjectiv[2]. *De la clasa a V-a înainte*, s-a păstrat *organizarea tradițională*, pe compartimente dispuse în ordinea : Fonetica, Vocabularul, Gramatica. Nu văd ce avantaje ar putea rezulta din locul atribuit cunoștințelor de fonologie în programele claselor a II-a și a III-a și nici în protocolul programelor pentru învățămîntul primar nu se menționează nimic în această privință.

Pentru motivele arătate mai jos, consider că prezentarea în compartimente proprii a cunoștințelor de fonologie și a celor de lexicologie și predarea lor înaintea cunoștințelor de gramatică este un mod de organizare corespunzător și realității lingvistice, și cerințelor didactice.

— Fonologia și lexicologia sînt ramuri ale lingvisticii, cu probleme specifice, iar însușirea noțiunilor pendinte de aceste compartimente nu este condiționată de predarea în prealabil a unor noțiuni sau categorii gramaticale. Unele cunoștințe de fonologie sau de lexicologie, cum sînt alternanțele fonetice, structura cuvintelor (identificarea „rădăcinii" și a „terminației"), cuvintele compuse, pot fi cuprinse la lecțiile de gramatică fără a cere timp în plus, deoarece ele servesc la observarea unor fapte gramaticale (formele unor cuvinte flexibile sau valoarea de unitate gramaticală a unor îmbinări de cuvinte). Dar cele mai multe cunoștințe din domeniul fonologiei sau al lexicologiei nu sînt legate de anumite fapte gramaticale și, ca urmare, consider nerecomandabil ca însușirea lor și a problemelor practice corespunzătoare să fie încadrată arbitrar între diferite cunoștințe de gramatică. În această situație se află probleme ca : felurile fonemelor, diftongii, triftongii, silaba, formarea cuvintelor cu ajutorul prefixelor sau al sufixelor, cuvintele sinonime, cuvintele paronime etc. Predarea în cadrul gramaticii a unor probleme variate, care cer introducerea anumitor termeni, analize fonologice sau lexicale pentru stabilirea normelor de despărțire a cuvintelor în silabe, a normelor ortografice sau ortoepice bazate pe principiul fonologic sau pe respectarea anumitor sufixe lexicale și efectuarea de exerciții cu conținut specific, în vederea fixării normelor sau pentru îmbogățirea vocabularului elevilor, ar întrerupe, fără vreun avantaj deosebit, cursul normal al lecțiilor de gramatică și i-ar da programei un caracter nesistematic.

— Problemele practice pendinte de predarea noțiunilor de fonologie și a celor de lexicologie se pot lămuri pe baza cuvintelor aparținînd diferitelor părți de vorbire. Această largă aplicabilitate oferă de la început posibilitatea de ridicare la generalizări, ceea ce va însemna scurtarea drumului cunoașterii. Este deci mai avantajos *să se predea mai întîi, în mod sistematic, cunoștințele de fonologie sau de lexicologie și apoi să se urmărească formarea deprinderilor practice printr-o anumită selectare a cuvintelor pentru aplicațiile gramaticale cu caracter creator sau prin îmbinarea analizei gramaticale cu analiza fonologică ori (și) cu analiza lexicală, acolo unde cunoștințele din două compartimente sau din toate trei compartimentele se sprijină reciproc.*

țelor de fonologie, autcarea ccnsideră că aceste cunoștințe, ca și cele de morfclogie, se situează, ca accesibilitate, „pe ultimul plan" și, ca urmare, „ele nu ar putea fi utilizate pentru predarea normelor ortografice decît abia în al șaselea sau al șaptelea an de școală" (p. 193).

[2] La clasa a IV-a nu s-au prevăzut cunoștințe de fonetică sau de vocabular.

Scanned with OKEN Scanner

2. ORGANIZAREA CUNOȘTINȚELOR DE GRAMATICĂ

1. Atît în programa aflată în vigoare în anii cercetării experimentale, cît și în actuala programă oficială s-au folosit două modalități de organizare a cunoștințelor de gramatică. La unele clase s-a pornit *de la sintaxă*, iar la altele *de la morfologie*.

	Ordinea	
	Sintaxă—morfologie	Morfologie—sintaxă
Vechea programă — cl.	I III	II IV—VIII[3]
Programa actuală — cl.	II[4] III IV	V—VII

După cum se vede, în programa actuală, la clasele ciclului primar s-a folosit un mod unitar de organizare. În ce privește *locul atribuit sintaxei*, cele două programe prezintă următoarele aspecte comune: sintaxa ocupă primul loc la clasa de predare a cunoștințelor pregramaticale, iar ultima clasă de aplicare a ordinii sintaxă — morfologie este clasa în care elevii au ajuns (ajung) la vîrsta de zece ani (clasa a III-a din vechea programă și clasa a IV-a din programa actuală). Judecînd după aceste aspecte, se pare că în cazul ambelor programe situarea sintaxei pe primul plan a fost considerată o cerință psihopedagogică. În general, se consideră că pentru elevii claselor primare identificarea funcțiilor sintactice de bază este o problemă mai accesibilă decît recunoașterea valorii lexico-gramaticale a unor cuvinte. Dar această apreciere de ordin general nu poate constitui garanția că programarea cunoștințelor în ordinea sintaxă — morfologie este un mod de organizare aplicabil fără nici un inconvenient la prima clasă de predare a noțiunilor gramaticale, cînd aceasta este o clasă cu copii de vîrstă școlară mică.

Întrucît, în cazul cunoștințelor de gramatică, se poate porni de la *propoziție* și *părțile propoziției* sau de la unitatea *cuvînt* și clasificarea cuvintelor în *părți de vorbire*, **stabilirea punctului de plecare mai avantajos** trebuie să rezulte din analiza posibilităților pe care le oferă una sau alta dintre cele două unități fundamentale *(propoziția* sau *cuvîntul)*, în ce privește: definirea noțiunilor sintactice de bază în așa fel, încît să se înlăture de la început posibilitatea unor confuzii; realizarea la fiecare clasă a unei legături directe și cît mai economice între cunoștințele de morfologie și cele de sintaxă.

2. În privința punctului de plecare, p r o g r a m a e x p e r i m e n t a t ă se deosebește de cele două programe oficiale prin faptul că în programa experimentată *s-a pornit de la unitatea* **cuvînt.** Aceasta n-a însemnat însă subestimarea rolului pe care îl au cunoștințele de sintaxă în îndeplinirea scopurilor finale. Din contra, după cum se va vedea din prezentarea generală de la punctele 3, 4 și 5 și în mod amănunțit din cuprinsul programelor, alegerea *cuvîntului* ca punct de plecare a fost privită ca o condiție care permite ca la clasele primare să se realizeze mai mult în privința cunoștințelor de sintaxă, a deprinderilor practice corespunzătoare și a dezvoltării gîndirii elevilor.

[3] Potrivit vechii programe, predarea morfologiei se încheia în clasa a VIII-a. În programa actuală cunoștințele de morfologie nu depășesc clasa a VII-a.

[4] Programa pentru actuala clasă a II-a reprezintă etapa pregramaticală. Cuprinsul programei corespunde în general cu acela al vechii programe pentru clasa I.

Scanned with OKEN Scanner

Primul obiectiv urmărit prin punctul de plecare ales a fost înlăturarea principalelor neajunsuri pricinuite la clasele primare de predarea cunoștințelor în ordinea sintaxă — morfologie : lipsa bazei necesare pentru definirea în mod științific a primelor noțiuni de sintaxă și faptul că la predarea părților de propoziție nu se poate realiza o legătură directă între cunoștințele de sintaxă și cele de morfologie prevăzute la aceeași clasă. Celelalte obiective vor reieși din descrierea organizării cunoștințelor.

— La prima clasă de predare a cunoștințelor gramaticale *însușirea conștientă a noțiunilor* **subiect** *și* **predicat** depinde de cunoașterea în prealabil cel puțin a verbului, pentru a se putea stabili schema operațională logică, cu soluție univocă pentru identificarea subiectului : mersul analizei de la predicat la subiect. Necunoașterea verbului impune schema ineficientă : „Despre cine se vorbește în propoziție ? — Ce se spune despre copil (casă...) ?" S-ar putea obiecta că, păstrînd o anumită limită în privința termenilor propoziției (evitînd cazurile care duc la confuzia obiectului direct cu subiectul), se poate realiza o oarecare orientare a elevilor și pe baza schemei tradiționale. Dar, dacă substantivul și verbul se predau în aceeași clasă în care se predau subiectul și predicatul, de ce să nu organizăm cunoștințele în așa fel, încît să se asigure posibilitatea de a conduce de la început gîndirea elevilor pe căi sigure ?[5]

Spre situarea părților de vorbire pe primul plan conduc și considerentele de mai jos.

În predarea gramaticii unei limbi (mă refer la predarea limbii materne), *la stabilirea punctului de plecare trebuie să se țină seamă de* **specificul limbii** *respective*. În cazul limbilor cu *flexiune săracă*, cum este limba engleză, este absolut necesar să se pornească *de la analiza sintactică*, deoarece în astfel de limbi părțile de vorbire se deosebesc între ele mai mult prin funcția sintactică și prin locul în propoziție decît prin indici morfologici. În predarea limbii române *putem porni de la părțile de vorbire, fiindcă, în general, datorită flexiunii bogate, valorile lexico-gramaticale ale cuvintelor cu înțeles de-sine-stătător pot fi recunoscute cu ușurință și atunci cînd cuvintele sînt date izolat*. Dacă recunoașterea părților de vorbire (în cazul primei clase, recunoașterea substantivului și a verbului) nu este condiționată de stabilirea funcțiilor sintactice, nu are nici o rațiune să complicăm lucrurile, mergînd pe o cale ocolită și cu dificultăți care duc la risipă de timp sau impun evitarea construcțiilor cu mai mare contribuție la dezvoltarea gîndirii elevilor.

Din punct de vedere psihopedagogic, a c c e s i b i l i t a t e a este condiționată, între altele, de *înaintarea* normală pe treptele cunoașterii : *de la simplu la complex, de la concret la abstract*. În ambele privințe, *părțile de vorbire ocupă primul loc în ordinea accesibilității*, pentru că ele sînt cele mai mici unități purtătoare de înțeles și pentru că notele lor definitorii trimit la realitatea concretă : *nume de obiecte, însușiri* sau *acțiuni ale obiectelor* etc. Părțile de propoziție sînt unități ale unei structuri, ele se definesc prin relația cu alt termen din propoziție și sînt concepte cu un grad superior de abstractizare. Organizarea cunoștințelor potrivit ordinii logice — **de la unități** *(seriate după sensurile claselor de cuvinte)* **la asocierea unităților în structuri și la analiza relațiilor dintre termenii structurilor** — va face ca noțiunile subiect și predicat să capete, prin cunoașterea modului de exprimare, un suport care conduce gîndirea elevului la aspecte din realitatea

[5] Întrebarea privește și etapa pregramaticală. Folosesc termenii gramaticali pentru economia exprimării.

Scanned with OKEN Scanner

obiectivă[6]. Considerarea părților de vorbire ca bază pentru înțelegerea relațiilor dintre termenii propoziției înseamnă, în cazul copiilor de vîrstă școlară mică, *îndeplinirea unei cerințe a psihologiei învățării*: „Un copil — spune *J. Piaget* — nu poate gîndi în relații înainte de a învăța să serieze" (231, p. 87). O comparație cu felul cum se procedează la aritmetică poate constitui un argument în plus pentru schimbarea ordinii tradiționale de predare a primelor cunoștințe de gramatică. La aritmetică, elevii sînt conduși mai întîi la însușirea numerelor care reprezintă *seria unităților* și numai după aceea se trece treptat la *seriile de rang superior* (seria zecilor, seria sutelor etc.) și la *îmbinările: zeci+unități, sute+zeci+unități* etc. Rezultatele sînt bune pentru că se înaintează metodic, respectîndu-se logica internă a obiectului și cerințele psihopedagogice.

— În ce privește posibilitatea de a se stabili legături directe între cunoștințele de sintaxă și cele de morfologie, așezarea sintaxei înaintea morfologiei prezintă inconvenientul că la predarea părților de propoziție nu pot fi folosite cunoștințele de morfologie prevăzute în programa clasei respective. De exemplu: la clasa la care s-au prevăzut cunoștințele despre numărul substantivului, pronumele personal, persoana, numărul și timpurile verbului, aceste cunoștințe n-au putut (nu pot) fi valorificate la predarea modalităților de exprimare a subiectului și la exercițiile cu tema acordul predicatului. Golurile de la predarea sintaxei ar putea fi împlinite introducîndu-se la fiecare parte de vorbire funcțiile sintactice predate anterior și aplicațiile practice corespunzătoare. Organizarea de bază este însă neeconomică, fiindcă orele date pentru predarea sintaxei se consumă fără folos practic.

În cazul plasării sintaxei pe primul plan, ar fi posibil și *alt mod de realizare a legăturii dintre sintaxă și morfologie*, și anume: părțile de vorbire ar putea fi prezentate în cadrul sintaxei, ca modalități de exprimare a predicatului, a subiectului, a atributului etc., iar de aici s-ar coborî la categoriile gramaticale și la descrierea aspectelor morfologice[7]. Dar și acest mod de organizare prezintă o serie de inconveniente. În situația în care primele noțiuni gramaticale se predau la o clasă cu copii de vîrstă școlară mică, ar fi dificil să se introducă deodată două denumiri gramaticale pentru același cuvînt *(subiect* și *substantiv; predicat* și *verb)*. La clasele la care se îmbogățesc cunoștințele despre categoriile gramaticale ale diferitelor părți de vorbire, modul de organizare ar prezenta inconveniente atît în privința părților de propoziție, cît și a părților de vorbire: oprirea la cunoștințele de morfologie și la problemele practice implicate ar distanța prea mult predarea părților de propoziție, iar cunoștințele despre fiecare dintre părțile de vorbire care poate îndeplini funcțiile subiect, nume predicativ, atribut și complement n-ar putea alcătui de la început un întreg. Neajunsul cel mai mare ar consta în împrăștierea cunoștințelor despre părțile de vorbire. Exemple se pot da multe. Mă opresc la pronumele personal. În clasa în care se predau primele cunoștințe despre pronumele personal, despre atribut

---

[6] O analiză amănunțită și judicioasă a acestei probleme a fost făcută de *Alex. Popescu-Mihăești* (241) în observațiile privitoare la proiectul de programă pentru clasa a II-a publicat în 1973.

[7] Un exemplu de acest fel este programa pentru clasa a III-a (cu copii școlarizați la vîrsta de 7 ani) propusă de *Șt. Rătulescu* în lucrarea citată (p. 21—22). Autorul arată că programa respectivă face parte dintr-un sistem de cunoștințe elaborat pentru toate clasele școlii generale de 8 ani. Programa pentru clasa a III-a n-a fost prezentată însă în cadrul sistemului anunțat, așa că nu se poate ști cum au fost rezolvate problemele primei clase de predare a noțiunilor gramaticale și cum s-a procedat la clasele la care a crescut mult volumul cunoștințelor de morfologie.

Scanned with OKEN Scanner

și complement, formele pronumelui ar apărea unele la subiect, altele la atribut și altele la complement. Neajunsurile modului de organizare ar fi mai evidente la clasa a V-a, clasă în care se predau cazurile substantivului și ale pronumelui și modurile verbului. Repartizarea cazurilor la părțile de propoziție, după funcțiile sintactice socotite specifice, ar duce la următoarea situație: predarea formelor nominativului la subiect, a formelor genitivului la atribut și a formelor dativului și ale acuzativului la complement. Dacă am lua în considerare și celelalte funcții, s-ar împrăștia și cunoștințele despre întrebuințarea aceluiași caz (de exemplu: funcțiile acuzativului ar apărea la complement, la atribut și la numele predicativ). Modurile verbului s-ar împrăștia și ele după funcțiile sintactice: modurile personale la predicat, iar modurile nepersonale la celelalte părți de propoziție. Astfel de situații ar impune lecții speciale pentru sistematizarea cunoștințelor despre fiecare parte de vorbire.

Cercetarea diferitelor posibilități de organizare a cunoștințelor de gramatică, în ce privește măsura în care punctul de plecare poate asigura definirea corectă a primelor noțiuni de sintaxă și realizarea unei legături continue atît între cunoștințele de morfologie și cele de sintaxă, cît și între cunoștințele pendinte de fiecare parte a gramaticii, m-a condus la următoarele c o n c l u z i i: în situația în care predarea gramaticii începe de la o clasă cu copii de vîrstă școlară mică, singura cale care asigură prezentarea în mod științific a primelor cunoștințe de sintaxă este *înaintarea de la părțile de vorbire la părțile de propoziție;* pe această cale, se poate înfăptui și celălalt deziderat, prin *stabilirea legăturilor dintre sintaxă și morfologie la predarea părților de vorbire.* Acest procedeu nu constituie o noutate. El a fost aplicat în programele anterioare la predarea cazurilor substantivului și ale pronumelui, iar în actualele programe pentru clasele V—VII a fost extins și la predarea celorlalte părți de vorbire. Aspectele noi din programa experimentată au constat în aplicarea procedeului respectiv începînd de la cunoștințele pregramaticale, în modul în care a fost aplicat la clasele mici, în faptul că a fost aplicat în măsură mult mai largă și în alte aspecte care vor fi prezentate la punctele următoare și concretizate în textele programelor.

3. *Cunoștințele de gramatică au fost organizate în două părți:* **morfosintaxa** *și* **sintaxa.** Pentru prima parte, am folosit denumirea „morfosintaxa", deoarece, după cum se va vedea din descrierea ce urmează, la predarea părților de vorbire, cunoștințele despre relațiile dintre cuvinte au ocupat un loc deosebit.

În partea **morfosintaxa,** la primele clase, modul de prezentare a relațiilor dintre cuvinte a fost conceput ca o *etapă de înaintare în mod treptat la cunoașterea relațiilor din propoziție.* În această etapă, pentru prezentarea relației dintre două cuvinte cu înțeles noțional s-au folosit s i n t a g m e cu termenii legați direct sau prin prepoziție ori articol proclitic. *Termenii sintagmelor* au fost considerați *părți de vorbire*[8]. Construcțiile alcătuite din substantiv sau pronume cu funcția de subiect și un verb la mod personal au fost prezentate la început tot ca grupuri formate din două părți de vorbire. Aceste sintagme au pregătit trecerea la predarea predicatului și a subiectului, iar sintagmele în care raportul dintre termeni corespunde în planul propoziției raportului dintre atribut sau complement și substantivul sau verbul determinat au pregătit introducerea termenilor atribut și comple-

[8] În lingvistica modernă, termenii sintagmei sînt analizați ca părți de vorbire sau ca părți de propoziție.

ment. În programele pentru clasele ciclului primar s-a urmărit în special *gruparea părților de vorbire* **în jurul substantivului** *și* **în jurul verbului.** În afară de tipurile de construcții menționate, au fost introduse, de la primele clase, construcțiile alcătuite din două părți de vorbire de același fel (două substantive, două adjective, două pronume) legate prin cuvîntul *și*. Deci, în cadrul părții „morfosintaxa", s-a realizat (la nivelul cunoașterii părților de vorbire) *pregătirea pentru predarea principalelor tipuri de relații sintactice* (relația dintre predicat și subiect, relația de subordonare și relația de coordonare).

Modul de înaintare — **de la relațiile dintre două părți de vorbire la relațiile din cadrul propoziției** — mi-a fost sugerat de utilizarea contextelor caracteristice pentru recunoașterea valorilor lexico-gramaticale și de importanța acordată în lingvistica modernă problemei posibilităților combinatorii ale cuvintelor.

Atenția dată îmbinării părților de vorbire în sintagme creează o serie de condiții (de ordin psihopedagogic sau de altă natură) pentru îmbunătățirea procesului de învățămînt, condiții care prezintă interes îndeosebi pentru predarea limbii române la clasele ciclului primar.

— În cazul considerării termenilor sintagmei ca părți de vorbire, relațiile dintre cuvinte pot fi mai ușor sesizate de către elevi, fiindcă sensurile lexicale trimit nemijlocit la raporturi din realitatea obiectivă. Pe de altă parte, pentru elevii claselor începătoare este mai ușor să lucreze un timp cu o singură serie de termeni gramaticali (denumirile părților de vorbire).

— Prezentarea relației dintre două cuvinte mai întîi în construcții sintagmatice oferă pentru fixarea fiecărui tip de construcții condiții mai bune decît în cazul prezentării în propoziții, deoarece termenii care constituie ținta observației apar desprinși de „fondul percepției".

— În etapa de însușire a unei anumite relații, operînd numai cu doi termeni, elevii vor putea realiza într-un timp scurt mult mai multe combinații de cuvinte decît în cazul folosirii construcției respective în propoziție.

— La prima clasă, cunoașterea îmbinării *cuvînt care arată nume de obiect+cuvînt care arată o acțiune a obiectului* va conduce la precizarea conținutului noțiunii *propoziție* prin observarea cuvintelor de bază din alcătuirea propoziției (vezi tabelul de la p. 137—138).

— Cunoașterea posibilităților de combinare a părților de vorbire va ajuta și va grăbi însușirea relațiilor din propoziție și va crea posibilitatea ca la lecțiile de sintaxă a propoziției să se înainteze mai repede decît în practica obișnuită la amplificarea propozițiilor și la construcțiile în care termenii în relație se depărtează unul de altul.

Partea **morfosintaxa** constituie **corpul principal al programei,** deoarece, pe lîngă cunoștințele de morfologie și numeroasele probleme de ortografie legate de flexiunea cuvintelor, în această parte au fost cuprinse, pe baza combinațiilor dintre părțile de vorbire, unele probleme teoretice și îndrumări practice care în programa oficială au fost prevăzute la sintaxa propoziției: termeni cu exprimare corespunzătoare diferitelor modalități de construire a atributului, a numelui predicativ și a complementului, folosirea corectă a unor prepoziții, probleme privind acordul verbului, unele reguli de folosire a virgulei în propoziție.

Deși locul principal de îmbogățire a cunoștințelor este la predarea părților de vorbire, **firul conducător al programei îl constituie sintaxa,** deoarece relațiile sînt urmărite consecvent de-a lungul întregii programe. Pe de altă parte, la elaborarea programei, sintaxa a fost și locul de dirijare a construcțiilor prevăzute la morfosintaxă (vezi punctul următor).

Scanned with OKEN Scanner

4. În afară de aspectul general menționat, între părțile morfosintaxa și sintaxa s-au stabilit legăturile arătate mai jos.

— În programa fiecărei clase *alegerea tipurilor de sintagme a fost anume dirijată spre ceea ce s-a prevăzut la sintaxă* ca termeni sintactici în legătură cu substantivul sau cu verbul și ca modalități de exprimare a funcțiilor respective. Prin acest mod de organizare s-a urmărit: *realizarea* **unității de conținut** *(a caracterului de sistem, de întreg) a programei fiecărei clase* (corespondența dintre tipurile de construcții sintagmatice cuprinse în cele două părți ale gramaticii); *asigurarea unei pregătiri preliminare pentru însușirea fiecărei părți de propoziție.*

— În privința relațiilor, **partea de sintaxă a propoziției** reprezintă *o preluare a celor prevăzute în partea anterioară și locul unde s-au introdus denumirile funcțiilor sintactice de bază* (predicat, subiect, nume predicativ, atribut, complement) *și alte cunoștințe care țin de domeniul sintaxei.* Legătura dintre părțile de propoziție și cunoștințele de morfologie a fost limitată la strictul necesar. Prin această măsură, s-a urmărit relevarea problemelor specifice sintaxei: amplificarea propozițiilor, topica variată etc.

— *Termenii sintactici* prevăzuți la o clasă *au fost preluați în clasa următoare la lecțiile despre părțile de vorbire.* După predarea funcțiilor sintactice de bază, toate relațiile din construcțiile sintagmatice nou introduse vor fi analizate la nivelul relațiilor din propoziție. În felul acesta, *în cadrul părții morfosintaxa se va înainta treptat spre ponderea mai mare a analizei termenilor propoziției.*

— Prin *eșalonarea tipurilor de sintagme pe clase* și prin *orientarea lor spre predarea părților de propoziție,* am căutat **să se pătrundă paralel și să se înainteze în mod treptat și echilibrat spre îmbogățirea cunoștințelor din ambele părți ale gramaticii.** Acest lucru creează posibilitatea de a se rezolva mai devreme o serie de probleme practice privind flexiunea cuvintelor și relațiile sintactice (deprinderi de ortografie, de acord gramatical etc.). În privința sintaxei, subliniez avantajul la care conduce organizarea cunoștințelor întemeiată pe interdependența dintre planul sintagmatic și planul paradigmatic: *sintaxa va ocupa în programă un loc important în mod real* (nu formal, ca în cazul simplei așezări a sintaxei înaintea morfologiei).

5. *În succesiunea claselor,* îmbogățirea cunoștințelor despre diferitele noțiuni și categorii gramaticale, despre tipurile de construcții etc. s-a făcut prin **eșalonarea în flux continuu.** Întrucît înaintarea fără dificultăți este condiționată și de o anumită orientare prealabilă, realizarea acestei orientări a fost dirijată prin prevederile programei. Preocuparea esențială a fost ca *înaintarea de la o clasă la alta să se facă fără salturi și pe un teren bine pregătit.* În acest scop, la elaborarea programei pentru fiecare clasă am avut în vedere tot ceea ce este necesar pentru însușirea fără dificultăți a cunoștințelor prevăzute în programa clasei următoare. **Pregătirea preliminară** a fost deci **o măsură de principiu aplicată la programarea cunoștințelor atît pe orizontală, cît și pe verticală.** În legătură cu cele arătate la nota 1 de la p. 95, precizez că, în general, introducerea cunoștințelor noi (denumiri ale noțiunilor sau ale categoriilor gramaticale ori ale unor termeni de clasificare) s-a făcut în clasa următoare celei de orientare prealabilă. După cum se va vedea din descrierea programei pentru fiecare clasă și a unor aspecte ale experimentului, în unele cazuri, dar numai cînd am apreciat că s-a putut ajunge la o creștere a capacității elevilor de a analiza faptele de limbă, pregătirea s-a făcut în aceeași clasă.

Scanned with OKEN Scanner

6. În ce privește **locul diferitelor informații în programă**, noțiunile și categoriile gramaticale cuprinse în tabelul recapitulativ de la p. 92 au fost înlănțuite potrivit *ordinii logice* indicate în tabelul respectiv. Prin programarea cunoștințelor în ordinea corespunzătoare logicii interne a limbii, s-a asigurat **fluxul tehnologic al informațiilor**, măsură de primă importanță, fiindcă a avea pregătit din timp ce este necesar pentru a putea transmite informații precise (finite), deci operante, înseamnă pregătirea condițiilor pentru însușirea conștientă și, totdată, pentru parcurgerea programei în timp cît mai scurt. În celelalte situații, locul cunoștințelor a fost apreciat după criterii variate. Menționez (cu unele exemple) principalele criterii avute în vedere:

— *corelarea cunoștințelor în vederea economiei programei* (ex.: genul și numărul substantivului — genul și numărul pronumelui de persoana a III-a; persoana și numărul pronumelui — persoana și numărul verbului);

— *gradul de accesibilitate* (ex.: prioritatea acordată sintagmei *subst. +prep.+subst. în Ac.*, față de alte sintagme alcătuite din două substantive; ordinea de predare a articolelor — *cel, al,* apoi *articolul enclitic*);

— *urgența unor deprinderi practice* (ex.: acordul predicatului cu subiectul multiplu — problemă urmărită din clasa I, la nivelul cunoștințelor pregramaticale; ortografia formelor verbului *a lua* — urmărită din clasa a II-a pînă în clasa a IV-a, la toate formele verbale predate);

— *adaptarea conținutului programei la specificul limbii române* (ex.: introducerea propozițiilor cu subiectul neexprimat mult mai devreme decît în programa oficială; atenția dată topicii).

Pentru unele dintre problemele menționate, este necesar să arăt deosebirile față de programele oficiale în ce privește locul cunoștințelor respective și să precizez motivele pentru care am considerat posibilă și utilă cuprinderea lor în programele pentru clasele primare.

În programele oficiale **articolele hotărîte** au fost date în ordinea din *Gramatica Academiei:* articolul *enclitic*, articolul *posesiv*, articolul *demonstrativ*. Această ordine nu corespunde însă cu *ordinea* a c c e s i b i l i t ă ț i i. Articolele hotărîte proclitice sînt mai accesibile decît articolul enclitic, pentru că: fiind cuvinte, ele pot fi identificate mai ușor decît majoritatea formelor articolului enclitic; datorită aceluiași aspect, și rolul lor de instrumente gramaticale poate fi înțeles mai ușor decît rolul articolului enclitic, ele apărînd, asemenea prepoziției, ca niște „cuvinte de legătură" între cuvîntul pe care îl însoțesc și cuvîntul determinat de acesta; luînd în considerare ordinea crescîndă a gradului de abstractizare al articolelor hotărîte — articolul *demonstrativ*, articolul *posesiv*, articolul *enclitic* —, aceasta conduce, de asemenea, la situarea articolului enclitic pe ultimul loc, ordinea respectivă fiind cea adecvată principiului înaintării de la concret la abstract. Faptul că articolele hotărîte proclitice pot fi explicate pe înțelesul elevilor din clasele primare prezintă interes din punct de vedere p r a c t i c. Cunoașterea situațiilor în care se folosesc cele două feluri de articole va conștientiza scrierea corectă a formelor *cel, cei, cea* și *al, ai* și va preveni scrierea ca un singur cuvînt a construcțiilor *ce-l, ce-i, ce-a, a-l, a-i*.

Potrivit vechii programe, *formele verbului* **a lua** s-au predat în clasa a VII-a, în cadrul verbelor neregulate. În programa actuală, verbele neregulate nu mai apar ca problemă aparte, iar verbul *a lua* a fost prevăzut în programa pentru clasa a VI-a. Locul a fost determinat, probabil, tot din considerentul că trebuie însușită mai întîi conjugarea verbelor regulate. Pentru predarea ortografiei verbului *a lua*, nu este însă nevoie să se aștepte pînă cînd poate fi prezentată întreaga conjugare a verbului, deoarece toate

Scanned with OKEN Scanner

situațiile la care se fac greșeli pot fi explicate pe baza formelor indicativului prezent *(iau, ia, luăm, luați)*, iar faptul că formele *iau* și *ia* sînt neregulate nu constituie nici o piedică, întrucît elevii le cunosc din vorbire. Problema nu este nici dificilă. Ortografia formelor *iau, ia* poate fi lămurită foarte ușor prin c o n t e x t u l: *iau (ia)*+**substantiv** care răspunde la întrebarea **ce?** ori **pe cine?** (sau care poate fi înlocuit cu pronumele **ceva** sau **pe cineva**). Problema fiind deosebit de accesibilă, poate fi predată cu mult mai înainte de predarea ortografiei construcțiilor alcătuite din pronume neaccentuate și verbe la perfectul compus, fapt care constituie un avantaj — cunoașterea situației în care se scrie *ia* sau *iau* poate fi și un mijloc de prevenire a scrierii „ia" sau „iau" în loc de *i-a (i-au)*. Pentru acest motiv și pentru că, din cauza interferenței formelor *ia, iau* cu construcțiile *i-a, i-au,* scrierea la întîmplare, cu sau fără liniuță, a acestor construcții și a formelor verbului *a lua* este o greșeală care apare în scrisul elevilor începînd din clasa a II-a, e necesar ca ortografia verbului *a lua* să fie explicată cît mai devreme.

Am arătat mai sus că una dintre măsurile luate în vederea adaptării conținutului programei la specificul limbii române a fost *atenția pe care am dat-o* **topicii.** După cum se știe, în limba română ordinea cuvintelor în propoziție fiind, în general, liberă, această libertate duce la o serie de construcții dificile pentru elevi în ce privește identificarea unor părți de propoziție sau care favorizează unele greșeli de exprimare. Pentru a preveni greșelile de analiză sintactică sau de exprimare la care ar putea duce topica inversă a unor părți de propoziție, am indicat tipurile de construcții care trebuie urmărite prin analizele sintactice sau prin aplicațiile practice (propozițiile în care obiectul direct exprimat prin substantiv fără prepoziția *pe* este confundat cu subiectul — construcțiile de tipurile OD—P—S și P—OD—S, propozițiile în care subiectul sau atributul adjectival așezat lîngă verbul copulativ este confundat cu numele predicativ și alte situații care pot duce la confuzii). La alegerea construcțiilor cu situații de topică inversă, am ținut seamă de frecvența lor în vorbire, de problemele practice pe care le pun și de contribuția pe care o pot avea la dezvoltarea gîndirii gramaticale. Analiza situațiilor care pun problema identificării subiectului e necesară, pentru că de recunoașterea subiectului depinde analiza corectă a altor termeni ai propoziției și fiindcă, în unele cazuri, confundarea obiectului direct cu subiectul poate duce la greșeli de acord (greșeli de tipul: *Frunzele* le-*au spulberat* vîntul). În ce privește posibilitatea de a se analiza în clasele primare situații de felul celor menționate, am apreciat că, dacă operațiile de identificare a subiectului și a numelui predicativ sînt bine conduse, elevii vor putea descifra și cazurile de topică inversă. În programele oficiale, dintre deprinderile de ordin gramatical la care trebuie să conducă predarea topicii, la sintaxa propoziției, nu s-a indicat decît punctuația părților de propoziție. După părerea mea, prima problemă care trebuie rezolvată prin predarea cunoștințelor despre ordinea cuvintelor în propoziție este formarea deprinderilor de analiză și de exprimare corectă. În programele experimentate, realizarea acestui obiectiv a fost prevăzută începînd de la primele cunoștințe despre subiect (din etapa pregramaticală).

Scanned with OKEN Scanner

III. CERCETAREA EXPERIMENTALĂ

A. SCOPUL ŞI CONDIŢIILE GENERALE ALE CERCETĂRII

1. *Scopul cercetării* a fost verificarea ipotezelor care au stat la baza alcătuirii programelor aplicate experimental. În mod special, am urmărit răspunsul la întrebările: *dacă elevii primelor două clase îşi pot însuşi cunoştinţe de limba română pe cale raţională; dacă materialul prevăzut pentru fiecare clasă este accesibil în condiţiile de vîrstă date şi dacă poate fi parcurs în timpul repartizat prin planul de învăţămînt.*

2. Întrucît realizarea scopurilor nu depinde numai de caracterul ştiinţific al informaţiilor şi de organizarea acestora în programa şcolară, ci şi de condiţiile de desfăşurare a procesului instructiv, *îmbunătăţirea metodelor, a procedeelor şi a mijloacelor didactice* a constituit o latură esenţială a cercetării. Cercetarea a fost pregătită prin următoarele *măsuri generale pentru asigurarea eficienţei lecţiei:* organizarea lecţiilor şi pregătirea exerciţiilor necesare, spre a se putea asigura *ponderea cuvenită activităţii individuale a elevilor* şi *o cît mai bună dirijare a acestei activităţi* (pentru amănunte, vezi mai departe B., p.119—127); *îndrumarea amănunţită a activităţii învăţătorului.* Pentru realizarea acestor condiţii de bază, înainte de începerea anului şcolar, programa clasei respective a fost desfăşurată în mod amănunţit, spre a se stabili: gruparea informaţiilor pe lecţii cu conţinut unitar; etapele lecţiei; modalităţile optime de transmitere, de fixare şi de consolidare a cunoştinţelor; exerciţiile adecvate scopului urmărit. Pe baza descrierii lecţiilor, s-au pregătit principalele instrumente de lucru: *materialele necesare pentru activitatea individuală a elevilor* şi *îndrumătorul metodic pentru învăţător.*

— Pentru *activitatea individuală a elevilor* au fost pregătite (în formă pretipărită) exerciţiile destinate fiecărei lecţii. Pentru lecţiile de la clasa I s-au pregătit şi anumite seturi de cuvinte independente, al căror scop şi mod de utilizare vor fi arătate la descrierea experimentului (p. 143). Textele folosite la lecţii şi exerciţiile cu locuri de completat au constituit **caietul de lucru al elevului.** Ele n-au fost însă înmînate elevilor de la începutul anului şcolar sub formă de caiet, ci treptat, în limita necesarului pentru fiecare lecţie. Prin această măsură, am căutat să obţin rezultate reale, înlăturînd situaţiile create de unii părinţi, care îi pregătesc pe copii pentru a se releva şi la lecţia nouă. La toate clasele s-a lucrat fără manuale sau alt fel de materiale cu informaţii teoretice pentru pregătirea de către elevi a fiecărei lecţii. În puţine

Scanned with OKEN Scanner

cazuri, la clasele a III-a și a IV-a, pentru capitolele la care s-au acumulat mai multe cunoștințe, li s-au dat elevilor, după lecțiile de sinteză, foi cu scheme recapitulative, în care fiecare problemă a fost ilustrată prin exemple tipice.

— *Orientarea generală a învățătorului* cu privire la conținutul programei, la scopul experimentului, la modalitatea de lucru cu elevii etc. s-a făcut prin *conversație* asupra problemelor respective, conversație care, în bună măsură, a însemnat și consultarea învățătorului. Pentru *pregătirea lecțiilor* au fost alcătuite *planificările calendaristice* și *îndrumătorul metodic*. Acest îndrumător a fost, de fapt, **manualul învățătorului,** deoarece el a cuprins descrierea fiecărei lecții (indicații precise privind scopul lecției, etapele de desfășurare, materialele de folosit în fiecare etapă, metodele și procedeele, aspectele asupra cărora trebuie să se insiste pentru realizarea obiectivelor de ordin practic sau formativ etc.). Acest mod amănunțit de îndrumare a activității învățătorului privește numai cercetările de la clasele de bază (cele indicate în prima coloană de clase din tabelul de la punctul următor). Pentru clasele din cealaltă coloană îndrumarea învățătorului s-a făcut prin instructaj oral și printr-o programă mult mai amănunțită decît cea oficială, programa cuprinzînd precizarea faptelor de limbă ce trebuie urmărite în mod special, legăturile ce trebuie stabilite, precum și unele indicații metodice. Lecțiile au fost organizate de învățător și s-au desfășurat în condițiile obișnuite, adică fără materialul menționat mai sus pentru activitatea individuală a elevilor.

3. Cercetările experimentale au fost făcute la *Școala generală nr. 122 din București*, în anii școlari 1965/1966 — 1969/1970. Ele au avut caracter de experiment didactic natural (cu lecții desfășurate la clase întregi). Clasele au fost conduse de învățătorii cărora, în mod normal, le-a venit rîndul să preia o nouă serie de copii. Așa cum am arătat în *Introducere*, cercetările de bază s-au făcut la clase cu copii școlarizați la vîrsta de 7 ani și, pentru că în timpul cercetărilor s-au creat clase în care au intrat și copii școlarizați la 6 ani, am făcut unele sondaje la aceste clase, în vederea adaptării programelor pentru clasele I și a II-a la noua situație, precum și pentru verificarea unor ipoteze care s-au conturat în timpul cercetărilor făcute la clasele de bază.

Lista claselor

Anii școlari	Clase cu elevi școlarizați	
	la 7 ani	*la 7 ani*
1965—1966	I A și I D	II B
1966—1967	I A și I C	II A și II D
1967—1968	II A și II C	*la 7 ani și la 6 ani (clase mixte)*
1968—1969	III A și III C	I C
1969—1970	IV A și IV C	I A și I B; II B și II D

Elevii claselor I din 1966—1967 au fost conduși pînă la absolvirea clasei a IV-a. Experimentul făcut în primul an la clasele I A și I D a fost repetat în anul următor, pentru a nu înainta numai pe baza rezultatelor obținute la două clase. Pe de altă parte, după cum se poate vedea din lista claselor, am urmărit în mod special accesibilitatea cunoștințelor propuse pentru clasele I și a II-a, socotind că reconfirmarea rezultatelor se impunea, dată fiind rezerva manifestată prin conținutul programei oficiale și al metodicilor de

Scanned with OKEN Scanner

specialitate față de posibilitățile elevilor din clasele I și a II-a de a-și însuși pe cale rațională norme de exprimare și de scriere corectă[9].

Cele trei clase a II-a din primii doi ani de cercetare au avut rolul de *clase premergătoare*, orientative în ce privește accesibilitatea cunoștințelor propuse pentru clasele a II-a din 1967—1968. În această privință și mai ales în privința organizării conținutului unor lecții sau a unor grupuri de lecții, un rol important l-au avut clasele a II-a din 1966—1967, întrucît la intrarea în clasa a II-a elevii acestor clase au avut aceeași pregătire ca și elevii claselor a II-a din 1967—1968, ei fiind foștii elevi ai claselor I A și I D din primul an de cercetare. Rezultatele obținute la cele cinci clase a II-a cu copii școlarizați la vîrsta de 7 ani m-au ajutat la aprecierea accesibilității cunoștințelor prevăzute în programa pentru clasa a III-a din sistemul II, aprecierea fiind raportată la egalitatea de vîrstă. Aprecierea a fost întemeiată însă și pe rezultatele sondajului experimental făcut în 1969—1970 la clasele a II-a B și a II-a D.

4. Între clasele paralele ale experimentului de bază singura deosebire a constat în folosirea la clasele I A și a II-a A a unor exerciții cu elemente de instruire programată (dar numai la o parte dintre lecții) și la clasa a III-a A, a cîtorva texte de instruire programată. Utilizarea materialului respectiv n-a fost concepută însă ca o variabilă a cercetării, ci ca un sondaj al cărui scop va fi arătat mai departe.

5. Pentru *evaluarea rezultatelor* nu s-au stabilit anumite clase de control, fiindcă, în general, programele experimentate au avut alt conținut decît acela al programelor aplicate la clasele paralele. În anumite cazuri, cînd a existat o corespondență cu unele cunoștințe din programele oficiale, rezultatele au fost comparate cu cele obținute la clasele de același nivel. În cazurile de necorespondență între programe (dar nu pentru toate lucrările) comparația s-a făcut cu rezultatele obținute la clasele mai mari.

B. ASPECTE PRIVITOARE LA ORGANIZAREA ȘI DESFĂȘURAREA PROCESULUI INSTRUCTIV. METODE, PROCEDEE ȘI MIJLOACE DIDACTICE

1. În 1965, cînd am început seria cercetărilor experimentale de la clasele I—IV, la noi (ca și în alte țări) **aplicarea instruirii programate în școala de cultură generală** era privită cu interes deosebit. În literatura noastră de specialitate nu fuseseră puse încă în lumină alte metode sau procedee de perfecționare a procesului instructiv prin activitatea independentă a elevilor. **Problematizarea** abia începuse a fi menționată între principiile metodice. O prezentare în acest sens (dar foarte sumară și fără trimitere la vreun experiment de aplicare a metodologiei problematizării) a fost făcută de *P. Popescu-Neveanu* într-un studiu privitor la principiile didactice, apărut la sfîrșitul anului 1965 (244, p. 347). La Institutul de științe pedagogice se stabiliseră directivele pentru o nouă etapă de cercetări, etapă în care experimentele privind perfecționarea activității de însușire a cunoștin-

[9] *Cl. G. Chiosa* și-a exprimat rezerva și față de celelalte clase ale ciclului primar. Autoarea apreciază că introducerea teoriei gramaticale la aceste clase contravine principiului accesibilității. Dar, întrucît principalele norme ortografice trebuie însușite „pînă la vîrsta de 9—10 ani", se preconizează, în acest scop, exerciții pe bază de modele structurale elaborate de profesor. La efectuarea exercițiilor, elevii „nu sînt puși să facă analiza faptelor de limbă respective ..., ci să-și întipărească (vizual și motric) scrierea corectă a formelor vizate" (63, p. 32, 193, 213).

Scanned with OKEN Scanner

țelor au fost orientate tot spre utilizarea textelor de autoinstruire bazate pe aplicarea principiilor instruirii programate. Se recomanda îmbinarea metodelor tradiționale cu instruirea programată, în funcție de specificul obiectelor de învățămînt: pentru predarea limbilor străine se preconiza îmbinarea instruirii programate cu celelalte metode „chiar în cadrul fiecărei lecții"; pentru obiectele care „se pretează aproape complet la programare", se aprecia că pot fi programate capitole întregi, așa încît instruirea programată să alterneze cu metodele tradiționale, de la un capitol la altul. Clasa I a fost menținută în planul de continuare a cercetărilor de instruire programată la limba română, ca urmare a rezultatelor experimentului făcut de G. Beldescu în 1963—1964[10].

În a doua etapă de cercetări, începută în anul școlar 1965—1966, limba română fiind considerată un obiect care se pretează în întregime la programare, într-o cercetare făcută la clasa a III-a, s-a încercat chiar transmiterea prin texte de instruire programată a tuturor cunoștințelor prevăzute în programa pentru această clasă (*Șt. Rădulescu*, 274). Paralel cu această cercetare, s-a făcut tot la clasa a III-a un experiment de alternare a instruirii programate (aplicată la capitole întregi) cu lecțiile predate tradițional (*El. Bejat*[11]). Ambele cercetări au avut același scop ca și cele din 1963—1964: evaluarea avantajelor instruirii programate prin comparație cu rezultatele predării tradiționale.

Faptul că, în cercetările pe care le începeam, aveam de verificat, în primul rînd, ipotezele privind accesibilitatea cunoștințelor în condiții noi, create de revizuirea conținutului obiectului și de restructurarea sistemului de predare, a făcut ca la alegerea căilor de transmitere a cunoștințelor să procedez cu multă prudență.

În ce privește *transmiterea conținutului unei lecții întregi prin text de instruire programată*, am socotit că această cale *nu este potrivită pentru clasele I și a II-a*. Am privit cu rezervă și perspectiva obținerii unor rezultate optime prin utilizarea textelor de instruire programată la clasa a III-a. În privința începutului, cercetarea pe care am făcut-o iese din cadrul directivelor privitoare la utilizarea textelor de autoinstruire de la primele clase. Împotriva unei astfel de măsuri se pot aduce, în primul rînd, argumente de ordin psihopedagogic. Argumente concrete oferă unele rezultate ale experimentelor făcute la clasa I și la clasa a III-a de către cercetători de la Institutul de științe pedagogice.

— La clasa I și a II-a, se pune în mod deosebit problema respectării particularităților de vîrstă. Lecția clasică, în care activitatea individuală a elevilor se îmbină cu analiza orală, este mai potrivită cu specificul vîrstei. Conlucrarea mai multor analizatori este indispensabilă, iar analizatorul auditiv are un rol important mai ales în predarea unei limbi. Monotonia lucrului cu textul programat și efortul intelectual continuu pe toată durata orei de curs nu sînt indicate nici pentru vîrsta copiilor, nici pentru scopurile învățămîntului. Plictiseala și oboseala sînt inevitabile, iar urmările — greșelile și omisiunile — înseamnă părți din lecție neînsușite de unii elevi și obligația de a se reveni asupra problemelor respective în altă lecție.

— Experimentul făcut la clasa I în 1963—1964 a dus, într-adevăr, la unele constatări pozitive: posibilitatea de folosire a textelor programate în

[10] Directivele au fost extrase din concluziile generale asupra cercetărilor din 1963—1964 (*V. Bunescu*, 33, p. 155—156).

[11] Din rezultatele cercetării s-a publicat numai o parte — *Valoarea didactică a exemplului în instruirea programată* (El. Bejat, 15).

perioada postabecedară; anumite efecte de ordin formativ; o oarecare depășire a clasei martor, în privința gradului de însușire a cunoștințelor (*G. Beldescu*, 17, p. 173—179)[12]. Dar unele date statistice, ca și concluziile studiului, atrag atenția asupra unor limite ale instruirii programate la clasa I, determinate de viteza foarte redusă la scris și la citit și de greutatea pentru elevii din această clasă de a-și concentra atenția asupra unei activități intelectuale de lungă durată. Datele statistice arată că unele dintre texte au fost rezolvate de un număr apreciabil de elevi în 40—50 de minute, iar unii elevi n-au reușit să parcurgă toate secvențele. Volumul textelor respective n-a corespuns deci cu ritmul de muncă al tuturor elevilor[13]. Pe de altă parte, distanțarea mai mare a unor copii în ce privește ritmul de muncă a dus la un decalaj de 24′—30′ între timpul de parcurgere a textelor de către elevii cu cel mai accelerat ritm de muncă și cei cu ritmul cel mai redus (art. cit., tabelul de la p. 169). Decalajul de timp este un neajuns general al aplicării instruirii programate, în condițiile învățămîntului organizat pe clase (neomogene în privința ritmului de muncă al elevilor) și pe lecții. La clasele mai mari decalajul este, în general, de 15′ (*V. Bunescu*, 33, p. 153). În astfel de situații, se recurge la exerciții suplimentare pentru elevii care au parcurs textul într-un timp mai scurt. Pentru situația de la clasa I, este greu de presupus că se poate găsi o soluție acceptabilă.

— Există încă un neajuns al instruirii programate, neajuns care pune probleme în general, și pentru clasele primare, în special. Profesorul nu poate afla decît după lecție (din cercetarea lucrărilor) dacă toți elevii au parcurs toate secvențele și dacă le-au parcurs fără omisiuni sau greșeli. La clasele mari se poate ca acest lucru să nu constituie o problemă, întrucît intervin factori hotărîtori — capacitatea de concentrare a atenției asupra unei activități intelectuale îndelungate și motivația intrinsecă —, care exclud omisiunile sau fac ca acestea să fie nesemnificative. Dar cu cît clasele sînt mai mici, cu atît cazurile de omisiuni și greșeli sînt mai numeroase[14]. Discutarea după fiecare lecție a felului cum au lucrat elevii devine deci obligatorie, și acest lucru înseamnă consumarea unui timp din lecția următoare. Problema prezintă și alt aspect. Din toate materialele în care s-au publicat date statistice privitoare la însușirea prin instruire programată a unor cunoștințe de gramatică a limbii române, rezultă că la lucrările de control, într-o anumită proporție, răspunsurile n-au fost corecte. La clasele V—VII procentajul rezultatelor negative este mic, deci se presupune că situația poate fi corectată mai ușor.

[12] O depășire mai sensibilă (18% și 19%) apare însă numai la 2 din opt probe de control.

[13] Lecțiile au avut între 24 și 32 de secvențe, iar totalul operațiilor de efectuat a variat între 33 și 41 pe lecție. În general, volumul unui text a depășit 500 de cuvinte de citit. Reducerea volumului n-ar fi fost însă posibilă fără a dăuna scopului instructiv pentru care au fost elaborate textele respective. Imposibilitatea de a se realiza texte de mai mică întindere pentru predarea cunoștințelor de limba română în etapa pregramaticală se datorește faptului că în această etapă nu se folosesc termeni gramaticali, ci perifraze destul de lungi („cuvînt care arată nume de ființă", „cuvînt care arată o acțiune" etc.).

[14] Dau situația privitoare la rezolvarea fără omisiuni a textelor folosite în cercetările din anul școlar 1963—1964, făcute la clasa a V-a (*Șt. Popescu*, 256, p. 195) și la clasa I (*G. Beldescu*, lucr. cit., p. 173).

	Texte rezolvate fără omisiuni				
	100 %	Sub 100 %			
Cl. a V-a (6 texte)	2 texte	97,2	94,3	89	75,3
Cl. I (4 texte)	—	82	70	52	46

Scanned with OKEN Scanner

La clasele ciclului primar, în unele cazuri, răspunsurile corecte coboară sub 60%. În experimentul de *la clasa I*, în două cazuri din opt, rezultatele pozitive au fost 54% și 55% (*G. Beldescu*, art. cit. p. 175 și 176). *La clasa a III-a*, pentru anumite cunoștințe, în douăsprezece cazuri din douăzeci și cinci, rezultatele pozitive au fost între 46,09% și 56,75% (*St. Rădulescu*, 274, p. 99). Se pare că în astfel de situații lecțiile ar trebui refăcute, și, în acest caz, cumpăna avantajelor aplicării instruirii programate la clasele respective coboară mult sub limitele acceptării acestei metode ca mijloc de transmitere a tuturor cunoștințelor din cadrul unei lecții.

Neajunsurile semnalate duc la concluzia că la clasele primare nu poate fi aplicat întocmai tot ceea ce se afirmă ca forme de perfecționare a procesului instructiv. Nu trebuie să pierdem din vedere că evaluarea eficacității metodelor sau a procedeelor moderne de însușire a cunoștințelor prin activitate independentă este întemeiată pe experimente făcute la clasele mai mari, adică la clase la care există o anumită pregătire teoretică și intelectuală. În consecință, am considerat că *la clasele ciclului primar modalitățile de aplicare a principiilor instruirii programate la elaborarea materialelor destinate activității elevilor trebuie apreciate în mod* p r o g r e s i v, *în funcție de posibilitățile existente la nivelul fiecărei clase, pînă se ajunge la capacitatea tuturor elevilor de a parcurge cu bune rezultate texte prin care se transmit cunoștințe noi.* În ce privește primii doi ani de școală, aceștia sînt ani de ucenicie și, cum în nici o ucenicie ucenicul nu este pus de la început să se descurce singur, este necesar ca, în clasele respective, activitatea de însușire a noțiunilor și a categoriilor lingvistice să se realizeze sub îndrumarea învățătorului.

2. Pentru motivele arătate, m-am ocupat îndeosebi de **îmbunătățirea lecției conduse de învățător.** Principalele măsuri de îmbunătățire privesc: *organizarea lecției* (etapele lecției și repartizarea timpului în favoarea elevilor); *asigurarea eficienței exercițiilor.* În ambele privințe, am încercat să valorific ceea ce a adus esențial instruirea programată — o r i e n t a r e a m e t o d o l o g i c ă — și, prin aceasta, să măresc eficacitatea lecției în care procesul instructiv este dirijat de învățător. Eficiența exercițiilor a fost urmărită și prin alte măsuri. Unele sînt prezentate în această parte a lucrării, sub titlurile de la paginile 122 și 125, iar altele (cele privind organizarea conținutului specific al unor exerciții), la descrierea experimentului pe clase.

1. EXERCIȚIILE

(a) Aplicarea principiilor programării la elaborarea exercițiilor

1. Textele despre care se va vorbi mai jos reprezintă felul mai moderat în care am conceput încadrarea cercetării pe linia directivelor planului de activitate al *Institutului de științe pedagogice*, în ce privește continuarea experimentului de instruire programată la clasa I și, implicit, la clasele următoare.

În experimentul de la *clasele I și a II-a* am folosit o serie de texte pe care, într-o lucrare anterioară (260), le-am numit **texte cu elemente de instruire programată,** întrucît, ca și în textele de autoinstruire, activitatea intelectuală a elevului a fost dirijată prin „pașii" cei mai mici ai schemei logice de rezolvare a analizei și prin întăriri pentru autocontrol. Textele se deosebesc

Scanned with OKEN Scanner

însă de cele ale experimentului făcut la clasa I în 1963—1964, în privința scopului pentru care au fost elaborate și a volumului fiecărui text.

Textele au fost destinate *exercițiilor aplicative de consolidare a cunoștințelor dobîndite sub îndrumarea învățătorului.* Unele au fost utilizate la lecțiile în care s-au transmis cunoștințele aplicate prin textele respective, iar altele, la lecții speciale de consolidare a cunoștințelor. Această îmbinare a metodelor tradiționale cu unele atribute ale instruirii programate a fost concepută ca un *mijloc de îmbunătățire a activității desfășurate în lecția condusă de învățător* și ca o *etapă de pregătire și de sondare a posibilității de a se trece (în clasele următoare) la îmbinarea lecțiilor tradiționale cu unele lecții de instruire programată.* Fiind destinate numai exercițiilor aplicative, textele au avut un *volum mult mai redus decît cele folosite în experimentul anterior.* La clasa I unul singur dintre texte (ultimul) a avut 228 de cuvinte de citit, iar celelalte au avut sub 150 de cuvinte. La clasa a II-a cel mai lung text s-a situat, în privința numărului cuvintelor de citit, aproximativ la jumătatea volumului mediu al textelor folosite la clasa I în 1963—1964. Volumul general al textelor (cuvinte de citit, semne de scris și operații de efectuat) a fost sporit treptat, potrivit cu creșterea vitezei de citire, de scriere, de reacție la comenzile scrise și în măsura îmbogățirii cunoștințelor și a dezvoltării capacității elevilor de a analiza faptele de limbă.

În ce privește clasa a III-a, aceasta a fost considerată ipotetic ca o clasă în care s-ar putea încerca folosirea textelor de instruire programată în cazul unor lecții care se pretează la o desfășurare mai restrînsă. Acest lucru a rămas să fie apreciat în funcție de ceea ce se va putea realiza în clasa a II-a, către sfîrșitul anului școlar, ca volum al textului și ca posibilitate a elevilor de a rezolva unele texte cu părți teoretice.

2. După modul de organizare a materialului, exercițiile cu elemente de instruire programată au fost de două feluri. În unele exerciții comenzile care reprezintă schema operațională au fost date pentru operațiile din fiecare propoziție. În altele comenzile au fost formulate o singură dată pentru operațiile din toate propozițiile. Acest procedeu a fost folosit la exercițiile pentru formarea deprinderilor practice atunci cînd termenul după care trebuie să se conducă elevul a fost indicat în textul propoziției[15]. În referirile la cele două feluri de texte, le voi numi pe cele dintîi *texte* sau *exerciții de tipul 1*, iar pe *celelalte, texte* sau *exerciții de tipul 2.*

3. Am spus mai înainte că exercițiile cu elemente de instruire programată au fost folosite numai la unele lecții de la clasele I A și a II-a A. În cazurile în care la lecțiile de la aceste clase au fost utilizate exerciții cu elemente de instruire programată, la clasele paralele s-au folosit exerciții în care și materialul lingvistic, și comenzile pentru dirijarea activității elevului au fost cele din textele cu elemente de instruire programată. Exercițiile respective se deosebesc de cele cu elemente de instruire programată prin faptul că nu au întăriri pentru autocontrol și prin modul de prezentare a materialului, în cazul exercițiilor corespunzătoare textelor de tipul 1. Pentru ultima situație exemplific, prin variantele unui exercițiu folosit la clasele a II-a A și a II-a C, modul diferit de prezentare a materialului și asemănarea dintre cele două variante ale exercițiului în ce privește îndrumarea activității elevului.

Scopul exercițiului a fost fixarea cunoștințelor despre relația subiect—predicat și formarea deprinderilor de aplicare a schemei de analiză. Exerci-

[15] Vezi textele II și III de la p. 146 și 147.

ţiul a cuprins şase propoziţii cu predicat verbal şi cu subiectul aşezat înainte sau după predicat, în apropierea predicatului sau depărtat de predicat.

În exerciţiul de la *clasa a II-a A* analiza a fost desfăşurată în douăsprezece secvenţe — cîte două pentru fiecare propoziţie (o secvenţă pentru identificarea predicatului şi alta pentru găsirea subiectului). Analiza fiecărei propoziţii în două secvenţe a fost cerută de faptul că, potrivit principiului conexiunii inverse, în textul programat nu se trece la operaţia următoare înainte de confirmarea soluţiei date de elev pentru operaţia anterioară. Activitatea elevului a fost îndrumată prin comenzi scrise pentru operaţiile din fiecare propoziţie. Exemplu :

1. Textul propoziţiei. Subliniază **predicatul** şi notează-l cu litera **P.**	Întărirea
2. Textul propoziţiei, cu predicatul subliniat şi notat. Află **subiectul.** *Întrebarea* *Răspunsul* *Cine* . . . . . ? . . . . . . Subliniază **subiectul,** în propoziţie, şi notează-l cu litera **S.**	Întărirea

Exerciţiul de la *clasa a II-a C* a fost organizat astfel :

Locul pentru textele propoziţiilor	**2. Întrebarea** Cine . . . . . ? **Răspunsul** . . . . .
1. Subliniază predicatul şi notează-l cu litera P. **2. Află subiectul (completează coloana a doua).** **Subliniază subiectul, în propoziţie, şi notează-l cu literea S**[16]**.**	

După cum se vede, ca organizare, exerciţiul a fost restrîns la maximum. Dar activitatea elevului a rămas programată prin acelaşi număr de „paşi" şi prin înlănţuirea acestora în aceeaşi succesiune logică, ca şi în schema operaţională folosită în exerciţiul de la clasa A. Din exerciţiu lipsesc întăririle. Acestea pot fi adăugate. N-am dat însă întăriri nici la exerciţiile de acest fel, nici la cele corespunzătoare textelor de tipul 2, pentru că rezultatele exerciţiilor simple fără întăriri au servit ca termeni de comparaţie pentru evaluarea eficacităţii textelor cu elemente de instruire programată folosite la clasa A. După evaluarea rezultatelor, s-ar fi putut folosi la ambele clase exerciţii simple cu întăriri. N-am recurs însă la astfel de exerciţii, deoarece am socotit că rezultatele experimentului vor fi mai concludente în cazul în care eficienţa modului de dirijare a procesului instructiv prin organizarea cunoştinţelor în programă şi prin metodele şi procedeele stabilite în urma prelucrării materialului de predat va fi dovedită numai pe baza exerciţiilor fără

[16] Plasarea comenzilor sub textele propoziţiilor a fost o măsură aplicată din clasa I, la exerciţiile de analiză. Prin această măsură, am urmărit, ca problemă generală, formarea la elevi a deprinderii de a nu trece la analiză înainte de lectura prealabilă a textului dat, lectură necesară pentru înţelegerea conţinutului în ansamblu, pentru o primă sesizare a sensurilor contextuale. În ce priveşte clasa I, prin plasarea comenzilor pe acelaşi loc, ca şi în textele de primul tip, am căutat să-i deprind pe elevi cu un anumit mod de a lucra, în vederea pregătirii lor pentru exerciţiile din etapa în care s-au introdus textele cu elemente de instruire programată.

Scanned with OKEN Scanner

întăriri. Cu alte cuvinte, am vrut să știu ce rezultate se pot obține cînd nu intervin mijloace care, prin propria lor valoare, ar putea aduce unele procente în plus.

Exercițiile cu programare simplă au rezolvat unele probleme generale ale lecției, probleme care interesează în mod special clasele învățămîntului primar:

— prezentarea exercițiului pe un spațiu restrîns a creat pentru învățător posibilitatea de a urmări și de a îndruma, la nevoie, activitatea elevilor, de a cunoaște din timpul lecției felul cum au lucrat elevii ;

— reducerea volumului exercițiilor (ca mod de prezentare) a dus la rezolvarea lor în timp mai scurt, fapt care a permis discutarea greșelilor în ora în care au fost efectuate exercițiile. Totodată, modul restrîns de prezentare a înlăturat decalajul prea mare de timp, inerent în cazul folosirii textelor de instruire programată la clasele ciclului primar.

4. Preocuparea deosebită pentru pregătirea materialului destinat activității elevilor și pentru condițiile exercițiilor (suficiența cazurilor de analizat și organizarea logică a operațiilor de analiză) a fost determinată de convingerea că *factorul hotărîtor* în rezultatele superioare date de utilizarea textelor de instruire programată este *activitatea individuală a elevilor*, faptul că fiecare elev este pus în situația de a rezolva un anumit număr de exerciții și că, *pentru această activitate, i se oferă un material lingvistic atent selecționat, rînduit într-o succesiune logică, organizat pe unități de informație și dozat pentru fiecare informație în măsura necesarului cerut de însușirea conștientă și temeinică*. Al doilea considerent (nu cu mai puțină greutate decît cel dîntîi) a fost ideea că *timpul* dat prin planul de învățămînt pentru predarea limbii române *trebuie valorificat*, în sensul utilizării lui *pentru activitățile strict necesare*. Nu se pot obține rezultate generale mai bune atîta vreme cît se lucrează în condițiile lipsei de material pentru activitatea elevilor. Neajunsurile acestei situații sînt bine cunoscute. Este suficient să ne gîndim la cîteva. În situațiile în care profesorul organizează lecția pe baza unui material selectat de el, scrierea după dictare a textelor pentru lecție și pentru teme consumă o parte apreciabilă din ora de curs. În cazul scrierii de către elevi a textelor de pe tablă, folosite pentru demonstrarea lecției, ritmul de lucru mai lent al unor elevi sau greutatea pricinuită de locul elevului față de tablă face ca elevii respectivi să termine scrisul cu oarecare întîrziere și să piardă, prin urmare, începutul explicației.

Prin asigurarea materialului necesar și prin felul cum au fost concepute exercițiile, am urmărit v e r i f i c a r e a i p o t e z e i că, în condițiile menționate, *se vor putea obține prin lecția condusă de învățător rezultate foarte apropiate de cele mai bune rezultate ce s-ar putea obține în cazul transmiterii acelorași cunoștințe prin lecții de instruire programată*[17].

(b) Modalități de efectuare a exercițiilor

În vederea sporirii eficienței exercițiilor, au fost aplicate unele măsuri de *simplificare* în ce privește cerințele exercițiilor și modul de efectuare. În general, am căutat să înlătur ceea ce în exercițiile tradiționale constituie o încărcătură inutilă, plictisitoare și, uneori, chiar dăunătoare scopului instruc-

[17] În cercetările de pînă acum, factorul material privind activitatea elevilor n-a fost luat în considerare la comparația dintre rezultatele lecțiilor de instruire programată și cele ale lecțiilor tradiționale. Ca urmare, din confruntarea rezultatelor nu se poate ști cît anume din procentele înregistrate reflectă aportul metodei de transmitere a cunoștințelor.

Scanned with OKEN Scanner

tiv[18]. *Măsurile cu caracter general* au constat în : limitarea cerințelor exercițiului la problemele corespunzătoare scopului lecției pentru care a fost elaborat ; reducerea activităților elevului la minimum necesar ; efectuarea exercițiului pe un spațiu cît mai restrîns, în vederea creării, unde este nevoie, a condițiilor optime pentru acțiunea analizatorului vizual, pentru intuirea situațiilor, precum și pentru a ușura activitatea de orientare a elevului și realizarea controlului de către profesor. Un mijloc însemnat pentru simplificarea modului de lucru a fost *operarea cu ajutorul* s i m b o l u r i l o r. Aspectele prezentate mai jos ilustrează măsurile de simplificare menționate și, mai ales, rolul pe care l-a avut folosirea simbolurilor în ce privește simplificarea analizelor și a unor îndrumări de ordin practic.

1. Simbolurile au fost introduse din prima clasă de predare a noțiunilor și a categoriilor lingvistice. La *analiza părților de vorbire* cele mai multe exerciții de recunoaștere au fost reduse la notarea valorilor prin simboluri, scrise deasupra cuvintelor din text, și la indicarea relațiilor dintre cuvinte prin săgeți (două flori frumoase). Cînd s-a recurs la analiza cuvintelor scoase din text, scrierea în întregime a termenilor gramaticali a fost limitată la o serie de exerciții destinate familiarizării elevilor cu termenii noi, cu ortografia (și ortoepia) celor care pun astfel de probleme (singular, plural, feminin etc.). Modul de lucru a fost apoi simplificat prin folosirea simbolurilor (*sg*, *pl* ; *m*, *f*, *n* = masculin, feminin, neutru). În același fel s-a procedat și în cazul termenilor sintactici. Pentru *categoriile sintactice de bază* s-au folosit simbolurile : **PV** (sau numai **P**), **PN** (**V cop.-NP**), **A**, **C**[19].

2. La declinarea substantivului, *însușirea cazurilor* și *a funcțiilor sintactice ale cazurilor* s-a realizat într-un timp scurt, datorită limitării analizei la problemele respective și simplificării modului de efectuare a analizei prin lucrul direct pe text (subliniere, săgeți, notarea prin simboluri). La notarea funcțiilor și a cazurilor, simbolurile cazurilor au fost puse între paranteze : **S(N)** ; **NP(N)** ; **NP(Ac)** ; **A(Ac)** ; **C(Ac)**. Am considerat că la nivelul clasei de predare a cazurilor, analiza felului substantivului, a numărului și a genului încarcă inutil exercițiile, deoarece cunoștințele respective au devenit de mult elementare. De genul și de numărul substantivului s-a ținut seamă la prezentarea formelor cazuale și la exercițiile de ortografie întemeiate pe cunoașterea cazurilor substantivului.

3. *Analiza tuturor termenilor propoziției* a constat în lucrul pe text și în *alcătuirea schemei structurale*. Modul de alcătuire a schemelor a fost simplificat treptat, potrivit cu creșterea capacității de orientare a elevilor și a rapidității de raportare a termenilor din schemă la părțile de propoziție subliniate

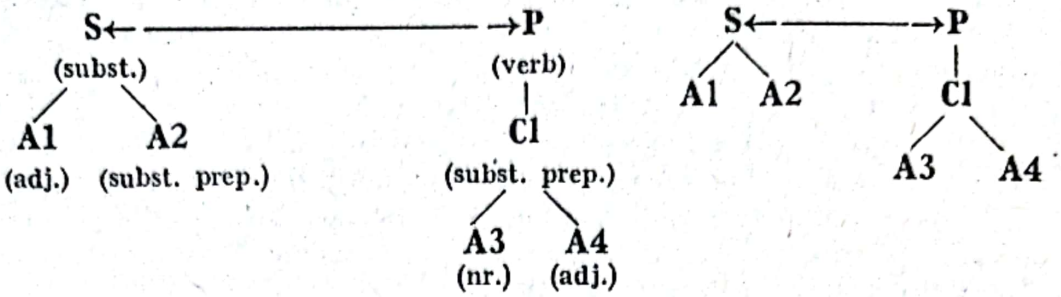
---

[18] Stăruința în a actualiza continuu cunoștințele corelate, chiar cînd acestea au fost de mult însușite, duce la situații în care aspectele actualizate înăbușă noul, fac exercițiul plictisitor și determină astfel atitudinea negativă a elevului față de muncă. Spre un astfel de efect conduc și analizele desfășurate în obișnuitele tabele cu coloane pentru funcții, întrebări, clasificări și categorii gramaticale. Pe lîngă dificultatea de a răspunde în fiecare casetă urmărind cerințele din capetele coloanelor, exercițiile de acest fel cer, în plus, munca pentru realizarea tabelului. Această treabă migăloasă și inutilă consumă de multe ori o cantitate de timp mai mare decît cea necesară pentru rezolvarea exercițiului.

[19] Spre folosirea, pentru prima oară, a simbolurilor în analiza gramaticală m-a condus nevoia de a restrînge volumul textelor de instruire programată experimentate la clasa a V-a, în 1964 (*Șt. Popescu*, 256, p. 191—192). Pe lîngă economia de spațiu, procedeul s-a dovedit avantajos în multe alte privințe (reducerea timpului de rezolvare a exercițiilor, fixarea în memorie a structurilor tipice ș.a.). Procedeul operării cu simboluri a fost utilizat apoi și în experimentele făcute de alți cercetători de la Institutul de științe pedagogice (*El. Bejat* și *Șt. Rădulescu*, lucr. citate), experimente care au reconfirmat avantajele procedeului.

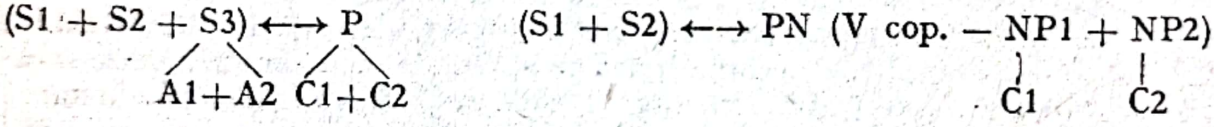
Scanned with OKEN Scanner

și notate pe text. De la schema în care s-a transcris fiecare parte de propoziție, s-a trecut succesiv la următoarele modele simplificate:



Scoaterea din text a unor părți de propoziție, în vederea analizei modului de exprimare, s-a făcut rareori și numai *selectiv*, cînd am considerat că analiza este necesară pentru a atrage atenția asupra unei probleme de acord, pentru actualizarea unei situații de ortografie sau pentru a-i ajuta pe elevi să-și corecteze eventualele greșeli de interpretare a unor funcții sintactice la a căror analiză am presupus că s-ar putea face greșeli.

4. Pentru *relația de coordonare* s-a folosit *simbolul* +, iar subiectele coordonate au fost puse între paranteze, spre a se arăta că ele alcătuiesc un grup de termeni cu care se acordă predicatul. Tot între paranteze au fost puși și termenii care alcătuiesc predicatul nominal. Desfășurarea acestora s-a făcut și în modelul redus la simboluri, deoarece s-au folosit și propoziții în care cuvintele cu funcția de nume predicativ au fost însoțite de atribute sau de complemente.



5. Cerințele exercițiilor pentru *aplicarea regulilor de punctuație* a părților de propoziție multiple au fost formulate în *scheme liniare*:

(S1 + S2 **și** S3) ⟷ P ← (C1 + C2 **și** C3).
S ⟷ PN (V cop. — **sau** NP1 **sau** NP2)
S ⟷ PN (V cop. — **nici** NP1 **nici** NP2 **nici** NP3)[20].

6. Calea de la *schemele liniare* la propozițiile construite de elevi a fost utilizată și la exercițiile pentru *formarea unor deprinderi de exprimare* (acordul predicatului cu subiectul multiplu, construirea corectă a unor atribute prepoziționale și altele).

Utilizarea pe scară largă a modelelor structurale ale propozițiilor a dus la rezultate care au depășit mult așteptările atît în privința scopului instructiv, cît și a economiei de timp.

---

[20] Modul de formulare a cerințelor exercițiului corespunde cu modelele intuitive pe baza cărora s-au însușit regulile de punctuație:

... **și** ...	**și** ..., **și** ...
... **sau** ...	**sau** ..., **sau** ...
... **ori** ...	**ori** ..., **ori** ...
	nici ..., **nici** ...

Într-un fel asemănător, au fost formulate și regulile de punctuație a vocativului (izolarea prin virgulă sau virgule):

1. **V**, ...
2. ..., **V**, ...
3. ..., **V**.

Scanned with OKEN Scanner

7. Simbolurile au fost folosite și la *formularea și aplicarea regulilor de despărțire a cuvintelor în silabe — V-CV, V-CCV* etc. — și *a regulilor de ortografie* la ale căror modele s-a folosit ca simbol linia (—), pusă deasupra indicatorului pentru autocontrol, dat negativ (ex. : *i-ie*).

(c) Textele pentru analizele gramaticale

Textele au fost stabilite după criteriile arătate mai jos.

1. *Textele pentru transmiterea cunoștințelor de bază* au cuprins propoziții cu o organizare adecvată, fără inversiuni sau alte aspecte care ar îngreuia înțelegerea faptelor de limbă urmărite.

2. *Textele utilizate după însușirea cunoștințelor de bază* au cuprins în succesiunea propozițiilor diferite aspecte care au reprezentat o *gradare a dificultăților*. Cînd a existat posibilitatea de lărgire a unor cunoștințe prin transfer, prin aplicarea unei scheme de analiză sintactică sau prin alte operații cunoscute de elevi, dificultatea a constat într-un fapt de limbă care, față de cel(e) folosit(e) la însușirea cunoștințelor de bază, a constituit o **situație conflictuală** (o situație-problemă). Menționez cîteva cazuri : recunoașterea valorii de *substantiv* sau de *verb*, în situații de omonimie — *cer, ceartă, joc, poartă* etc. ; identificarea *substantivelor* sau *a verbelor* ori *a predicatelor* și *a subiectelor* din propoziții în care s-au aflat *substantive* care denumesc *acțiuni*, urmate de un substantiv în genitiv cu valoare de genitiv subiectiv — *Intrarea elevilor . . .* Crengile se leagănă în *bătaia vîntului ;* recunoașterea *substantivelor* și *a adjectivelor* din propoziții în care s-au aflat *adjective substantivate* — . . . avea *șapte feciori voinici, . . .* sunau din corn *cei șapte voinici*. În unele cazuri „problemele" au constat în *situații de topică* care ar putea duce la *confuzii :* între *obiectul direct* și *subiect ;* între *subiect* și *numele predicativ ;* între *atribut* și *numele predicativ*[21].

Învățarea pe baza situațiilor conflictuale a constituit o latură însemnată a experimentului. **Problematizarea** a fost aplicată ca *principiu metodic de îndrumare a procesului de învățămînt, pe tot parcursul acestuia*, printr-un mod de organizare a cunoștințelor care să ducă nu numai la acumulare de informații, ci și la *realizarea* efectului formativ *al învățării :* la *dezvoltarea operativității specifice, a capacităților intelectuale ale elevilor și a interesului de cunoaștere*. În acest scop, pe baza selectării situațiilor conflictuale a căror lămurire am considerat-o necesară și posibilă la nivelul fiecărei clase și potrivit unei anumite programări, în toate cazurile în care am apreciat că prin corelarea unui fapt de limbă cu cel(e) față de care constituie o „problemă" se pot obține (sub aspect teoretic sau practic) rezultate mai bune decît prin alt mod de organizare a cunoștințelor, elevii au fost puși în situația *de a-și însuși prin* efort propriu *ceea ce au putut „descoperi" pe baza cunoștințelor de care au dispus*. Pe această cale, s-a realizat *integrarea continuă a ceva nou în sfera unor noțiuni sau în diferite sisteme de legături consolidate în lecțiile anterioare* și s-au rezolvat mult mai devreme decît în practica obișnuită unele probleme considerate dificile chiar pentru elevii din clasa a V-a sau a VI-a. În ce privește efectul formativ al învățării, după cum se va vedea din descrierea experimentului, apelul susținut la rezolvarea situațiilor-problemă prin efort propriu a dus la dezvoltarea spiritului de observație (a capacității de a sesiza

[21] La unele exerciții (îndeosebi la cele destinate însușirii problemelor de ortografie), faptele de limbă care reprezintă situații conflictuale n-au fost date, ci au fost „descoperite" de elevi prin activitate dirijată. Pentru exemplificare, vezi la p. 263, „Silabe alcătuite din două cuvinte".

Scanned with OKEN Scanner

diferite amănunte semnificative), la realizarea cu ușurință a transferului, la reducerea timpului de reacție (de orientare în descifrarea situațiilor noi), la creșterea capacității de corelare a diferitelor cunoștințe pe care se poate sprijini alegerea soluției corecte și la formarea preocupării de a justifica soluția aleasă prin cît mai multe argumente. Pe de altă parte, introducerea în mod sistematic a unor probleme a căror rezolvare să-i dea elevului satisfacția succesului a avut o contribuție însemnată la *dezvoltarea interesului de cunoaștere* și, prin aceasta, la *formarea unei atitudini pozitive față de muncă*[22]. Elevii s-au angajat cu plăcere în discutarea felului cum au rezolvat situațiile-problemă, iar textele preferate de ei au fost cele care au solicitat în mai mare măsură gîndirea (sau, după categorisirea făcută de unii elevi: „textele care ne dau nițică bătaie de cap").

3. În privința *conținutului de idei al textului*, am căutat ca propozițiile care îl alcătuiesc să prezinte **idei înlănțuite**, pentru ca mintea elevului să nu fie mereu solicitată de adaptarea la alt conținut. Propozițiile cu conținut disparat au fost folosite numai atunci cînd nevoia de a recurge la un număr de construcții de același tip ar fi dus la un text cu repetiții supărătoare.

4. Un criteriu de alegere a textelor a fost ca ele să fie **atractive** prin conținutul lor și (sau) printr-o oarecare doză de frumusețe stilistică. În cea mai mare parte, textele au fost realizate prin adaptarea unor scurte fragmente narative sau descriptive din operele scriitorilor M. Eminescu *(Făt-Frumos din lacrimă)*, Em. Gîrleanu, B. Șt. Delavrancea, M. Sadoveanu, Z. Stancu și alții. În unele cazuri, s-au folosit părți din lecturile aflate în manuale (legende, povestiri cu caracter biografic etc.)[23]. Prin prelucrare, s-a urmărit adaptarea unor propoziții la diferite cerințe ale lecției: realizarea unor propoziții de lungime convenabilă, în care faptele de limbă supuse analizei să nu fie înăbușite de aspecte suplimentare; obținerea unor propoziții care, în limitele cunoștințelor însușite, *să poată fi analizate sintactic fără rest;* crearea unor situații (prin inversarea topicii sau prin adăugarea unor cuvinte) pentru a se obține o gradare a dificultăților etc. În ce privește frumusețea stilistică, mijloacele artistice cu mai mare frecvență în texte au fost comparațiile și epitetele. În unele texte, s-au aflat metafore cu conținut concret și personificări. Încărcătura stilistică a fost însă evitată. Din multe texte, cum este textul al treilea din cele de mai jos, figurile poetice au lipsit. Condiția esențială a fost claritatea construcțiilor, asigurarea cerinței ca *relațiile cuprinse să poată fi descifrate de elevi.* Alegerea textelor *de mică întindere*, cu un *conținut unitar* și *atractiv* a fost determinată de ideea că prin utilizarea frecventă a unor texte de o anumită factură, acestea vor influența pozitiv exprimarea elevilor și vor putea constitui modele pentru scurte compuneri libere sau de aplicare a cunoștințelor gramaticale. Pentru orientarea generală a cititorului asupra specificului textelor *de a îmbina cerințele analizei gramaticale cu îndrumarea*

---

[22] „Fără a ajuta copilul să obțină succese, fără a i le procura, fără a-i crea situații care să-i ajute acestuia să-și aprecieze rezultatele, să le guste, să le înțeleagă, e greu de presupus că vom putea mobiliza toate forțele sale". Succesul și atitudinea față de muncă sînt interdependente: „cu cît individul sau grupul obțin succese mai importante, cu atît și atitudinea față de muncă se cristalizează tot mai mult ca o trăsătură de caracter" (*D. Salade*, 286, p. 4 și 10).

[23] N-au lipsit însă textele anume alcătuite de către cercetător. De astfel de texte a fost nevoie deseori pentru etapa de transmitere a cunoștințelor. Pentru lecțiile de la clasa I nu s-a recurs la adaptări după operele literare. S-au făcut unele adaptări după lecturile din manual, iar în rest, s-au folosit texte anume alcătuite, cu conținut legat de viața copiilor, de viața animalelor care le sînt dragi etc.

Scanned with OKEN Scanner

spre compoziție, citez cîteva texte sau fragmente din textele folosite în experimentul de la clasa a II-a, la lecțiile despre predicat și subiect.

— *1. Soarele dogorește puternic. 2. Salcîmii întind spre cer brațe negre. 3. Ei cer un strop de ploaie. 4. Cîinele și pisica au adormit la umbră*[24]. (După Z. Stancu.)

— *1. Arborii din grădină foșnesc. 2. Mai dulce decît toți arborii foșnește plopul. 3. Aduce răcoare și miros plăcut vîntul. 4.... 5. ...* (După Z. Stancu)

— *1. Licuricii luminează calea. 2. În frunte merg un bătrînel și o bătrînică. 3. După ei vin patru prichindei. 4. Ei duc un pătuț împodobit cu flori. 5. Pe pătuțul acela stă o domniță. 6. Cunună de maci poartă domnița pe frunte. 7. ...* (După M. Sadoveanu)

— *1. Pisica este albă ca zăpada. 2. Motanul este mare și negru ca întunericul. 3. Albe sînt numai vîrfurile labelor. 4. ... 5. Ziua mai mult doarme motanul. 6. ... 7. Numai frumusețea nopții îl încîntă. 8. Noaptea, ochii îi sînt verzi și lucioși ca niște scîntei.* (După Em. Gîrleanu)

2. ORGANIZAREA ȘI DESFĂȘURAREA LECȚIEI DE TRANSMITERE A INFORMAȚIILOR

Cele circa 550 de lecții experimentale au avut unele aspecte comune, cu caracter de linii directoare, și altele care au apărut la fiecare clasă, ca situații specifice legate de conținutul anumitor lecții, de creșterea capacității de analiză, a interesului de cunoaștere etc. Pentru a se evita, în descrierea experimentului, revenirea la probleme comune, am desprins ceea ce a avut caracter de generalitate, urmînd ca aspectele particulare să fie prezentate pe clase.

Descrierea ce urmează privește lecțiile la care s-au folosit exerciții programate fără întăriri. Am ales această situație pentru că lecțiile respective au fost cele frecvente (deci ele explică în cea mai mare măsură rezultatele obținute) și fiindcă ele pun problema rolului învățătorului în toate momentele lecției, și, mai ales, în timpul activității independente a elevilor[25].

Întrucît descrierea modului de desfășurare a lecției cere trimiteri la conținutul și la organizarea materialului utilizat de elevi în activitatea de însușire și de consolidare a cunoștințelor, este necesară mai întîi prezentarea generală a materialului respectiv.

1. Materialul destinat unei lecții a cuprins exercițiile de efectuat în clasă și tema pentru acasă. După numărul exercițiilor și conținutul acestora, materialul a ocupat fața unei foi de lucru, de mărimea unei coli sau a unei jumătăți de coală. În cazurile în care unele materiale au fost adunate pentru situații statistice, s-au folosit fișe. Exercițiile de efectuat în clasă au fost grupate pe *unități de informație*, înlănțuite în ordinea de predare a cunoștințelor și delimitate fie prin numerotare, fie prin litere (A, B etc.).

[24] În toate textele propozițiile au fost dispuse unele sub altele și numerotate. Propozițiile au fost numerotate pentru ca la discutarea analizei sau în cazul alcătuirii schemelor structurale să se facă trimitere la numărul de ordine al propoziției.

[25] Cînd la clasa A s-au folosit texte cu elemente de instruire progrmată, învățătorul n-a intervenit cu îndrumări la nici una dintre clasele paralele, fiindcă prin utilizarea textelor respective și a textelor corespunzătoare fără întăriri, s-a urmărit evaluarea, prin comparație, a eficienței celor două feluri de exerciții cu același conținut și cu același mod de dirijare a activității elevului.

Scanned with OKEN Scanner

Unitatea de informație a putut fi : o noțiune sau o categorie lingvistică, relația dintre doi termeni, prezentarea concomitentă a doi termeni opozabili sau interdependenți (diftong — triftong ; singular — plural ; predicat — subiect etc.), o normă de ortografie, de punctuație, de acord gramatical etc. În funcție de nivelul clasei, de gradul de accesibilitate a informațiilor și de numărul exercițiilor necesare pentru însușirea unei informații, o lecție a avut o singură unitate de informație (ex. : predicatul și subiectul), două sau mai multe (ex. : lecția despre cuvintele de legătură din propoziție — 1. prepoziția și conjuncția ; 2. articolele *cel, cei ...* și *al, ai ...*). Partea corespunzătoare unei unități de informație a cuprins (după specificul informației sau al clasei) un singur exercițiu cu material mai bogat sau o suită de propoziții sau de structuri caracteristice pentru anumite probleme practice și (unde a fost nevoie) indicații cu locuri libere pentru construcțiile cerute elevilor sau pentru motivarea ortografiei (vezi exemplele de la p. 181, 182, 227, 228, 230). Ca și în textele de instruire programată, materialul dat pentru o informație a fost apreciat în așa fel, încît cazul urmărit să se repete în măsură suficientă pentru însușirea și păstrarea cunoștințelor. În exercițiile de recunoaștere a valorilor lexico-gramaticale sau a părților de propoziție textele au fost ordonate după gradul de dificultate. În cazul lecțiilor care au cuprins o singură unitate de informație (lucru frecvent la clasele I și a II-a), textele au fost ordonate pe grupuri de exerciții. Acțiunile elevului au fost dirijate așa cum s-a arătat la p. 121, prin comenzi scrise și numerotate după ordinea de efectuare a operațiilor. În funcție de tema exercițiului, comenzile au cerut : sublinieri și notări prin simboluri, indicarea prin săgeată a termenului determinat, motivarea ortografiei prin sublinierea indicatorilor de control, prin despărțirea cuvîntului în silabe etc.

În clasa I tot ce au analizat și au scris elevii s-a realizat pe foile de lucru. Începînd din clasa a II-a, s-a recurs și la maculator. Maculatorul a fost folosit, de obicei, pentru exercițiile de vocabular și pentru cele de ortografie a căror efectuare nu se bazează pe scheme operaționale de dirijare a activității mintale, precum și pentru exercițiile la care s-au cerut mai multe construcții făcute de elevi. La clasele a III-a și a IV-a maculatorul a fost folosit și pentru fixarea schematică a unor note definitorii, a unor clasificări etc.

2. La organizarea lecției am avut în vedere avantajele pe care le oferă aplicarea următoarelor principii ale învățămîntului programat : *principiul înaintării treptate* (sau *al etapelor mici*) ; *principiul participării active a elevilor ; principiul respectării ritmului individual de muncă*. Lecția a fost organizată pe etape. În fiecare etapă s-a transmis o unitate de informație și s-au efectuat exerciții corespunzătoare pentru consolidarea cunoștințelor. Întrucît, așa cum am arătat, o unitate de informație a putut cuprinde și un grup de noțiuni sau de categorii lingvistice, înaintarea în însușirea cunoștințelor n-a fost atît de fărîmițată ca în textul de instruire programată. După exerciții, au urmat aprecierile generale ale învățătorului și conversația cu elevii asupra felului cum au lucrat. În ultima etapă s-au recapitulat cunoștințele însușite și s-a rezolvat un exercițiu scurt, cu conținut selectiv. Activitatea elevilor *a ocupat cea mai mare parte din timpul destinat lecției noi* și s-a desfășurat sub controlul și îndrumarea învățătorului. Exercițiile au fost rezolvate în ritmul individual de muncă, iar trecerea de la o etapă la alta (adeseori, și de la un tip de exercițiu la altul) s-a făcut după ce învățătorul a constatat că toți elevii au terminat lucrul.

Scanned with OKEN Scanner

Pentru introducerea informației noi s-au folosit, de obicei, două procedee[26] : *analiza orală*, dirijată de învățător și însoțită de scrierea strictului necesar ; *analiza prin activitatea independentă a elevilor*. Primul procedeu a fost utilizat la predarea cunoștințelor de fonologie, de vocabular și de morfologie, iar al doilea a fost aplicat la majoritatea lecțiilor de sintaxă. Cînd la bază a stat analiza făcută independent de către elevi, învățătorul n-a avut de transmis decît denumirea gramaticală a termenului analizat (subiect, subiect multiplu, atribut etc.)[27]. Față de modul obișnuit de predare, această parte a lecției *s-a realizat într-un timp mult mai scurt*. La aceasta, au contribuit, în general, situațiile arătate mai jos[28].

— Înțelegerea celor predate a fost mult ușurată datorită existenței unei pregătiri preliminare pentru introducerea noțiunilor și a categoriilor gramaticale, precum și datorită modalității de prezentare a faptelor de limbă (în contexte cu indicatori de control, în structuri reduse la strictul necesar, în asocieri pentru observarea termenilor care conduc la înlăturarea confuziilor, în modele ale structurilor tipice etc.).

— La majoritatea lecțiilor elevii au avut pe foile de lucru propozițiile sau alte construcții care s-au scris pe tablă, coloane cu diferite indicații etc., așa încît n-au avut de efectuat decît operațiile de analiză (sublinieri, notarea prin simboluri, săgeți indicatoare, schemele propozițiilor etc.). Condițiile materiale au redus considerabil timpul consumat în mod obișnuit, iar simplificarea procedeelor de lucru a accelerat efectuarea analizei și, în același timp, a dus la *o mai bună sincronizare a activității elevilor cu activitatea desfășurată de învățător*[29]. Aspectele menționate au ajutat la orientarea învățătorului spre *concizinnea explicațiilor* și spre evitarea obișnuitelor insistențe, care adeseori depășesc mult măsura necesarului. Reducerea timpului pentru explicații n-a dăunat înțelegerii. Din contră, a ridicat calitatea lecției, imprimîndu-i un anumit dinamism, care a determinat atenția susținută a elevilor.

În timpul activității elevilor învățătorul a urmărit felul cum au lucrat aceștia, observînd în special soluțiile date în cazurile în care a presupus că s-ar putea face greșeli. Atenția învățătorului a fost îndreptată spre elevii cunoscuți că se descurcă mai greu, că au mai puțină încredere în ei sau că sînt înclinați spre muncă superficială. Ajutorul dat elevului la care a constatat o greșeală a constat în indicarea greșelii, ceea ce a însemnat recomandarea de a se mai gîndi. Învățătorul a revenit pentru a vedea dacă greșeala a fost corectată. În caz negativ, i s-a pus elevului o întrebare ajutătoare. Învățătorul a urmărit, de asemenea, evitarea omisiunilor. *Confirmarea soluțiilor bune* s-a făcut printr-un gest de aprobare, printr-un zîmbet de mulțumire sau numai prin faptul că învățătorul n-a făcut nici o observație atunci cînd s-a oprit să vadă cum a lucrat elevul. Este clar că în cazul lucrului individual sub controlul învățătorului, confirmarea imediată a răspunsului n-a putut fi decît întîmplătoare. Totuși, chiar în clasa I, elevii au lucrat, în gene-

---

[26] Mă refer în special la clasele a II-a, a III-a și a IV-a. La clasa I, în majoritatea cazurilor, acest moment al lecției a avut caracter de joc, desfășurat oral (vezi descrierea experimentului).

[27] Această modalitate de lucru a fost posibilă la predarea tuturor funcțiilor sintactice, deoarece, potrivit organizării cunoștințelor în sistemul de predare, noțiunile respective au fost pregătite prin relațiile prevăzute în partea „morfosintaxa".

[28] Alte situații au fost cele neprevăzute, determinate de diverse aspecte ale experimentului.

[29] Factorul determinant în realizarea acestei sincronizări a fost activitatea elevilor. Operațiile învățătorului pe textul sau pe cuvintele de pe tablă s-au efectuat în urma confirmării răspunsurilor date de elevii participanți la explicație prin semnalarea sau prin motivarea faptelor de limbă urmărite.

Scanned with OKEN Scanner

ral, bine. Cazurile de solicitare sau de intervenție a învățătorului au fost puține. Lucrul este explicabil, fiindcă, așa cum am arătat, în exercițiile operațiile mintale au fost îndrumate prin comenzi echivalente cu „pașii" schemei de analiză. Dealtfel, nici în învățarea pe baza textului de autoinstruire întărirea imediată a răspunsului nu este singurul factor care determină succesul. Acesta rezultă din *acțiunea concomitentă a principalelor principii didactice avute în vedere la programarea materialului de însușit* (V. Bunescu, 33, p. 136 ; P. Oléron, 222)[30]. Pe de altă parte, în cazul exercițiilor la care operațiile s-au făcut pe baza contextelor cu indicatori de control, nici n-a fost nevoie de întăriri, fiindcă elevul a avut pe maculator sau pe foaia de lucru contextul sau modelul cu indicarea mijlocului de autocontrol, context (model) stabilit în urma explicațiilor dinainte de a se trece la efectuarea exercițiilor. Conexiunea inversă s-a realizat, așadar, prin *indicatorul de control, care a îndeplinit rolul întăririi din textele de autoinstruire*. Dar și în situațiile de acest fel, și în altele, greșelile datorite neatenției sau altor cauze sînt inerente.

Observațiile și conversația de după terminarea exercițiului au adus o confirmare suplimentară pentru toți elevii care au lucrat corect și lămurirea celor care n-au reușit să-și corecteze greșelile. În felul acesta, **nici un elev n-a trecut la exercițiul următor sau la primirea unei informații noi înainte de a ști dacă a lucrat bine,** iar, în cazul greșelilor, **ce greșeală a făcut și cum trebuia să lucreze.** Dar, cum greșelile nu privesc totdeauna numai cunoștințele predate în lecția zilei, discutarea aspectelor selectate de învățător din lucrările elevilor a însemnat uneori nu numai actualizarea anumitor cunoștințe, ci și depășirea celor predate. În cazul analizelor gramaticale și al propozițiilor alcătuite de elevi după modele date, în afară de greșeli, au fost discutate și aspectele indicate de cercetător ca probleme-cheie pentru cunoașterea stadiului de consolidare a unor cunoștințe sau de dezvoltare a spiritului de observație și a capacității de motivare ori pentru sondarea capacității de transfer. În comentarea aspectelor respective, adeseori elevii au adus, prin diverse constatări, contribuții însemnate la adîncirea sau la îmbogățirea cunoștințelor însușite în lecțiile anterioare.

Considerate în ansamblu, măsurile privind organizarea și desfășurarea lecției de dobîndire a cunoștințelor au ridicat mult calitatea procesului instructiv. Variația realizată prin alternarea părților de muncă individuală cu cele desfășurate oral a susținut atenția și interesul elevilor pe toată durata lecției. Desfășurarea lecției pe unități de informație, modul de prezentare a materialului pentru lucrul elevilor și simplificarea operațiilor de analiză au creat pentru învățător *posibilitatea de a cuprinde în mod real activitatea fiecărui elev, de a interveni cu îndrumări oriunde a fost nevoie și de a cunoaște precis, la fiecare lecție, în ce măsură au fost însușite cunoștințele.*

Restructurarea lecției în sensul înaintării treptate de la o informație la alta, ordonarea textelor de analizat după gradul de dificultate și descompunerea în acțiuni elementare a schemei operaționale pentru efectuarea exercițiilor destinate însușirii și consolidării cunoștințelor au alcătuit împreună cu modul de înlănțuire a informațiilor în sistemul de predare trăsătura de

[30] Ipoteza că programarea riguroasă a acțiunilor mintale poate fi suficientă pentru obținerea răspunsurilor corecte a fost verificată de unii cercetători și în cazul textelor de autoinstruire. S-au experimentat programe în care întăririle de control au fost date numai la secvențele cu probleme mai dificile. Faptul a fost relevat de *P. Oléron* (222). La noi, cercetări în acest sens au fost făcute de *Georgeta Munteanu* (209). Autoarea a experimentat programe pentru predarea limbii române la clasa a V-a.

Scanned with OKEN Scanner

bază a experimentului: **aplicarea principiilor învățământului programat, în scopul îmbunătățirii procesului instructiv în condițiile lecției conduse de învățător.**

3. TEMELE PENTRU ACASĂ ȘI APRECIEREA MUNCII ELEVILOR

1. Conținutul temelor a constat în exerciții cu operații simplificate, în felul arătat mai înainte la (b), în completări de locuri albe și sublinierea indicatorilor de control pentru situațiile de ortografie, în motivarea ortografiei prin analiză gramaticală etc. În majoritatea cazurilor, exercițiile au cerut și construirea a două-trei propoziții de aplicare a problemelor teoretice care au constituit obiectul temei. Pentru aplicarea normelor de acord și a celor de punctuație, la unele teme s-au cerut numai *texte alcătuite de către elevi*. În general, aceste texte au avut caracterul unor *scurte compuneri*, chiar cînd au cuprins un număr mic de propoziții. Caracterul de *compunere cu aplicații gramaticale* a fost cerut în mod special pentru cunoștințele a căror aplicare cere folosirea dialogului sau și a dialogului: punctuația substantivelor în vocativ, a interjecțiilor, a propozițiilor independente construite cu imperativul sau cu conjunctivul care exprimă un îndemn ori o urare; punctuația propozițiilor enunțiative, exclamative, interogative (temă la lecția despre clasificarea propozițiilor după scopul comunicării); folosirea formelor pronumelui de politețe; folosirea pronumelor interogative. În toate cazurile, s-au dat cîteva sugestii cu privire la subiectul compoziției, la modul de expunere (dialog, îmbinarea dialogului cu părți narative, narațiune). În lucrările respective, elevii au subliniat situațiile cerute și au făcut notările corespunzătoare. S-a recomandat ca lucrările să fie de mică întindere și, cu unele excepții, așa au fost făcute. La clasele a III-a și a IV-a elevii cu înclinații spre creația literară au făcut uneori compuneri de întinderea a două pagini de caiet.

2. Cantitatea de activitate cerută a fost apreciată în așa fel, încît tema să poată fi făcută în cel mult *10 minute* de către elevii *clasei a II-a* și în *15 minute* de către elevii din *clasele a III-a și a IV-a*.

3. Verificarea temelor a constat în controlul felului cum au lucrat elevii și în discutarea a ceea ce s-a apreciat că trebuie lămurit sau relevat. Controlul general al temelor obișnuite s-a putut face ușor, deoarece temele au fost de mică întindere, iar economia modului de efectuare a exercițiilor și faptul că în multe cazuri analiza s-a făcut pe texte pretipărite au înlesnit și mai mult observarea esențialului. În timpul acestui control, s-au indicat greșelile neînsemnate, corectabile fără nevoia unor lămuriri, și s-au stabilit cazurile de discutat. *Analiza cu clasa* a felului cum au fost rezolvate exercițiile s-a făcut deci *selectiv*. Nu s-a recurs niciodată la procedeul lucrului cu cîțiva elevi scoși lîngă tablă și nici la citirea de către elevii „ascultați" a tuturor cazurilor și a tuturor aspectelor analizate acasă. Greșelile constatate s-au corectat pe baza discutării lor cu elevii care le-au comis și, la nevoie, cu ajutorul altor elevi. Partea de interes deosebit, antrenantă, a fost momentul de discutare a aspectelor (din textele date sau din cele construite de elevi) alese pentru anumite probleme de interes general: probleme de vocabular sau de dezvoltare a gîndirii științifice a elevilor (lămurirea unor situații conflictuale, observarea unor termeni contextuali care conduc la evitarea greșelilor de analiză sau de scriere etc.).

Scanned with OKEN Scanner

4. Aprecierea muncii elevilor prin note s-a făcut după o etapă de activitate, pe care am considerat-o absolut necesară pentru o cît mai bună cunoaștere a posibilităților fiecărui elev. *Etapa de cunoaștere a elevilor* a cuprins timpul repartizat în clasa I pentru însușirea cunoștințelor gramaticale și primul trimestru din clasa a II-a. În această etapă, s-a urmărit cultivarea la elevi a plăcerii de a participa la lecție prin semnalarea faptelor de limbă pe care le pot observa singuri și antrenarea în conversație a elevilor care, din diferite motive, se angajează mai greu în activitatea orală. Punctul de plecare pentru activizarea elevilor în sensul arătat l-a constituit faptul că în clasa I, la prima oră de gramatică, elevii au fost informați că ei aparțin unor clase în care se încearcă învățarea limbii române în alt fel decît cum se învață în celelalte clase, că vor învăța unele lucruri în plus și că, prin felul în care li se vor prezenta cunoștințele, am căutat să le facem mai ușor de înțeles ; dar numai ei, copiii, își pot da mai bine seama dacă au înțeles ușor sau mai greu. Li s-a recomandat ca atunci cînd nu înțeleg ceva să spună fără sfială, iar dacă observă singuri unele lucruri să arate ce au observat, fiindcă aceasta ne ajută să știm ce poate fi înțeles cu ușurință la vîrsta lor. Urmarea ultimei recomandări a fost întrecerea elevilor în a se oferi să arate (înainte de a fi întrebați) ce au observat în materialul propus pentru analiză. În etapa respectivă, aprecierea rezultatelor s-a făcut prin calificative. În cazul în care un elev a făcut mai multe greșeli la un exercițiu sau a dat un răspuns necorespunzător, s-a evitat folosirea unor calificative demobilizatoare. Prin felul cum s-a procedat, s-a prevenit crearea unor situații întîlnite (nu rareori) la clasele mici — supraaprecierea unor elevi și subaprecierea celor care se afirmă cu oarecare întîrziere, demobilizarea elevilor cu mai puține posibilități intelectuale și atitudinea distantă a elevilor mai buni față de cei etichetați drept leneși.

În *etapa de apreciere a rezultatelor prin note*, notele s-au dat, în general, pentru exercițiile rezolvate la lecțiile de recapitulare. S-a aplicat deci o măsură echitabilă : toți elevii au primit note pentru cunoștințe consolidate printr-un număr egal de exerciții și pentru exerciții cu același grad de dificultate. La celelalte lecții, s-au dat note numai în scop stimulator, mai ales ca apreciere a răspunsurilor care au dovedit progresul remarcabil al unor elevi mijlocii sau mai slabi. Răspunsurile greșite, lipsurile constatate la verificarea temelor sau faptul că un elev a venit cu tema nefăcută ori incompletă n-au fost sancționate prin notă. Li s-a cerut elevilor să refacă (acasă) tema necorespunzătoare, iar în cazul constatării unor goluri în cunoștințele unui elev, i s-a cerut să revadă cunoștințele respective. Amînarea notării în scopul lichidării lipsurilor a fost o măsură cu rezultate bune nu numai în privința înlăturării rămînerii în urmă, ci și sub aspect educativ. Notele date pentru exercițiile despre care s-a vorbit mai sus s-au comunicat după discutarea greșelilor, iar în prezentarea rezultatelor, elevii au fost grupați ierarhic, după notele obținute. La comunicarea notelor, s-au subliniat meritele elevilor care au primit la toate lucrările nota 10, succesul celor care s-au ridicat la un nivel superior și, în mod deosebit, succesul elevilor care au făcut cel mai mare salt, situîndu-se alături de cei din prima categorie. Menționez că elevilor li s-au comunicat rezultatele obținute la toate lucrările de control care au constituit documentele de evaluare a rezultatelor experimentului. În cazul acestor lucrări, aprecierile s-au făcut prin calificative, iar rezultatele au fost comentate ca și cele ale lucrărilor pentru care s-au dat note. Lucrările respective fiind destul de numeroase, elevii au cunoscut rezultatele muncii lor la intervale scurte. Acest lucru, precum și felul cum au fost prezentate notele (calificativele) și subliniate succesele au favorizat și au susținut aspirația elevilor spre performanțe mai bune. În ce privește *raporturile dintre elevi*, ridicarea unora

Scanned with OKEN Scanner

cu o treaptă sau două mai sus a fost privită de ceilalţi cu bucurie, iar cînd la o lucrare de control unul dintre elevii mai slabi a primit nota 10, succesul lui a fost salutat de colegi cu aplauze.

★

Totalitatea măsurilor pentru asigurarea succesului (cele prezentate pînă aici şi cele de amănunt indicate în descrierea sau în textele programelor ori în descrierea lecţiilor experimentale) este expresia preocupării de a face ca obiectul „limba română" să devină din primele clase ale învăţămîntului general *un obiect atractiv*, care să-l facă pe fiecare elev să se angajeze în activitatea de învăţare cu toate forţele de care este capabil, pentru ca, prin dezvoltarea capacităţilor intelectuale, să poată înainta fără greutăţi pe treptele mai grele ale cunoaşterii ştiinţifice.

C. TEXTELE PROGRAMELOR ŞI DESCRIEREA EXPERIMENTULUI PE CLASE

PRECIZĂRI CU PRIVIRE LA MATERIALELE DIN ACEASTĂ PARTE A LUCRĂRII

1. *Modul de prezentare a programelor.* Cuprinsul fiecărei programe a fost repartizat pe lecţii şi desfăşurat amănunţit, indicîndu-se, unde a fost necesar, punctul de plecare, materialul lingvistic de bază, modalităţile de dirijare a însuşirii conştiente, construcţiile selectate pentru exerciţii etc. Conţinutul lecţiilor destinate însuşirii cunoştinţelor a fost indicat pe grupuri de două, trei sau patru lecţii numai în cazul unor probleme comune, înrudite sau corelate. Prezentarea în mod amănunţit a cuprinsului fiecărei programe a avut ca scop o cît mai precisă informare a cititorului asupra felului în care s-au asigurat, prin conţinutul programei, însuşirea şi temeinicia cunoştinţelor şi asupra timpului afectat pentru însuşirea cunoştinţelor şi pentru consolidarea şi sistematizarea lor prin lecţii de corelare a problemelor interdependente şi prin lecţii de recapitulare. Pe de altă parte, în cazul unei programe noi, desfăşurarea detaliată a cuprinsului este absolut necesară pentru ca, în eventualitatea acceptării programei sau a metodelor şi procedeelor propuse, să se poată aprecia pe baza materialului respectiv cît timp este necesar pentru însuşirea temeinică a fiecărei noţiuni sau categorii lingvistice şi pentru formarea deprinderilor practice implicate.

2. *Rezultatele statistice.* Evaluarea rezultatelor s-a făcut prin raportare la numărul total al elevilor din clasele paralele, deoarece diferenţele dintre clase au fost neînsemnate. Situaţii comparative între clasele paralele au fost date numai în cazurile în care s-au folosit materiale diferenţiate (texte cu elemente de instruire programată sau texte de autoinstruire la una dintre clase şi exerciţii programate fără întăriri, la cealaltă clasă).

3. *Aspectele de la lecţii.* Întrucît metodica obiectului (considerată ca modalitate de dirijare a procesului instructiv pe baza logicii ştiinţei) s-a conturat din analiza problemelor puse de predarea noţiunilor şi a categoriilor lingvistice şi a fost inclusă în programă (ca mod de organizare a cunoştinţelor sau ca ndicaţii metodice), dintre aspectele de la lecţii legate de metodica obiectului

Scanned with OKEN Scanner

am ales numai cazurile a căror comentare aduce unele completări ce merită a fi luate în considerare. Celelalte consemnări privesc îndeosebi următoarele probleme sau aspecte : materialele folosite la lecții ; tipuri de exerciții ; interesul elevilor față de anumite informații sau exerciții ; situații care pun în lumină efectul formativ al unor metode sau procedee, dovedit prin capacitatea elevilor de a realiza transferuri neașteptate, de a sesiza anumite subtilități, de a „descoperi" fapte de limbă care au depășit prevederile programei pentru clasa respectivă sau chiar ale programelor pentru clasele mai mari.

CLASA I

PROGRAMA OFICIALĂ

1. În programa pentru școala generală de 8 ani au fost repartizate pentru **perioada postabecedară** 39 de ore, destinate numai problemelor de limbă. Conținutul programei a constat în : recapitularea cunoștințelor din perioada abecedară și exerciții de consolidare a deprinderilor practice corespunzătoare ; cîteva cunoștințe noi care au constituit baza pentru predarea, în clasa următoare, a primelor noțiuni gramaticale. Materialul a fost organizat în trei capitole : *I. Cunoașterea propozițiilor. II. Cuvînt. Silabă. Sunet. Literă*[31]. *III. Nume de ființe și de lucruri. Cuvinte care arată acțiuni.* Întrucît deosebirile dintre programa experimentată la clasele de bază și programa oficială privesc conținutul și organizarea cunoștințelor pregramaticale, reproduc din capitolele I și III ale programei oficiale părțile care cuprind cunoștințele noi.

I. ... *Propoziția cu definiție.* Scrierea propoziției : literă mare la începutul propoziției și la începutul titlurilor ; punctul ; semnul întrebării; semnul exclamării. Precizarea despre cine se vorbește în propoziție și ce anume se spune.

III. ... Recunoașterea în propoziție a cuvintelor care sînt *nume de ființe* sau *de lucruri* cunoscute elevilor. Scrierea cu literă mare a numelor de persoane și a numelor date animalelor, orașelor, satelor. Recunoașterea în propoziție a cuvintelor care arată *acțiuni (Programa*, 341, p. 33).

În privința deprinderilor practice prevăzute în aceste capitole, cu excepția scrierii cu literă mare a numelor de orașe și de sate, toate celelalte probleme reprezintă cazuri de consolidare a unor deprinderi a căror formare se urmărește, în mod normal, din perioada abecedară.

Cunoștințele pregramaticale introduse în perioada postabecedară au avut ca scop pregătirea elevilor „pentru înțelegerea noțiunilor de sintaxă și morfologie care se dau în clasa a II-a și a III-a" (p. 32).

2. Pentru **perioada abecedară,** programa n-a prevăzut nici un fel de recomandare cu privire la orientarea elevilor asupra sensurilor noționale ale cuvintelor și asupra conținutului propozițiilor. Potrivit tradiției, deprinderea elevilor de a delimita propozițiile și cuvintele din propoziție s-a făcut, ca și acum, oral și „în mod practic", observîndu-se și marcîndu-se în diferite feluri pauzele dintre cuvinte. Dar, lipsiți de conținut, termenii *propoziție* și *cuvînt* nu pot acoperi toate problemele puse de munca cu elevii. Mă refer îndeosebi

[31] În programa pentru școala generală de 8 ani a fost prevăzută și clasificarea sunetelor în *vocale* și *consoane*.

Scanned with OKEN Scanner

la măsura în care se realizează priceperea elevilor de a construi propoziții și la activitatea independentă de scriere a propozițiilor construite de ei înșiși. Toți elevii răspund prin propoziții cînd se conduc după întrebările puse de învățător („Ce face băiatul ? Cum este copacul ?"). Dar cînd li se cere să construiască o propoziție în care să se afle un anumit substantiv *(floare, frați, fetele)*, deseori elevii răspund prin sintagme : *floare frumoasă, trei frați, fetele cuminți.* În cazul scrierii independente, *confuzia dintre sintagmă și propoziție* duce la greșeala de a socoti sintagma finală drept altă propoziție (de ex. : *Copiii culeg. Merele roșii)*. Altă greșeală tipică din scrisul independent constă în *legarea cuvintelor monosilabice de cuvîntul următor* (laşcoală, înparc, oduce, leduce etc.). Prin forța lucrurilor, dificultățile menționate și nevoia de a se asigura citirea conștientă a textelor din abecedar îi determină pe învățători să depășească limitele programei, recurgînd la definiții de lucru, la unele generalizări sau la explicarea unor fapte gramaticale.

Propoziția este definită, de obicei, astfel : „Două sau mai multe cuvinte legate prin înțeles formează o propoziție". Dar nici „definiția", nici informația că după rostirea propoziției se face o pauză mai mare decît pauza dintre cuvinte nu pot ajuta la înlăturarea confuziei dintre sintagmele de felul celor discutate și propoziție, pentru că și în *floare frumoasă* sau *trei frați* avem un grup de două cuvinte legate prin înțeles și fiindcă și după rostirea sintagmei neîncadrate în propoziție se face o pauză tot atît de mare ca și după propoziție.

Generalizările privitoare la *conținutul cuvintelor* sînt mai ușor de realizat. Cele de mai jos sînt lucruri practicate în mod obișnuit. Noțiunea *nume* este curent folosită la nivelul unor generalizări care se realizează de la grădiniță (nume de animale, nume de pomi, nume de flori etc.). Recunoașterea cuvintelor care arată *nume de persoane* devine un lucru elementar, numele de persoane apărînd la toate lecțiile de predare a literelor mari. Introducerea în lecturile din abecedar a substantivelor la plural obligă la observarea faptului că formele *pom(ul), cal(ul)* etc. arată *un singur pom (cal)*, iar formele *pomi(i), cai(i)* arată *mai mulți pomi (cai)*. Se conturează, de asemenea, conținutul noțiunii *pronume personal.* Faptul că *el, ea, ei, ele, îl, le* etc. sînt cuvinte *folosite în locul* (sau care *țin locul*) *unor nume* din propozițiile anterioare este o problemă consecvent urmărită de către învățători și la care elevii răspund cu ușurință.

Am semnalat cele două probleme ale perioadei abecedare — **necesitatea de a se contura conținutul noțiunii „propoziție" și conținutul noțional al cuvintelor** —, pentru că ele m-au preocupat în mod deosebit la elaborarea programei pentru clasa I. Conținutul noțiunii „propoziție" și sensurile lexico-gramaticale ale cuvintelor reprezintă cunoștințele de bază pentru formarea celor mai elementare deprinderi de scriere : *delimitarea în mod conștient a propoziției și a fiecărui cuvînt independent.* Dat fiind avantajul de ordin practic de a grăbi conștientizarea scris-cititului, noțiunile în discuție ar trebui lămurite la timpul potrivit. Scopul indicat în programa oficială (pregătirea elevilor pentru predarea noțiunilor gramaticale prevăzute în programa clasei următoare) s-ar realiza în perioada abecedară, paralel cu însușirea scris-cititului. Experimentul de la clasele de bază fiind însă prima încercare de depășire a programei oficiale, acest lucru a impus o anumită prudență. Ca urmare, am încercat să acopăr cel puțin în parte nevoile simțite în perioada abecedară. Dar, la elaborarea programei pentru perioada postabecedară, căutarea posibilității de soluționare a celor două probleme a fost privită ca *primul obiectiv de ordin practic.*

Scanned with OKEN Scanner

PROGRAMA EXPERIMENTATĂ LA CLASELE DE BAZĂ

1. PROBLEME URMĂRITE ÎN PERIOADA ABECEDARĂ

În această perioadă au fost introduse cunoștințele despre *cuvinte care arată nume de ființe* sau *nume de lucruri* și s-a realizat o anumită îndrumare a elevilor spre sesizarea a *ceea ce este esențial în alcătuirea propozițiilor cu predicat verbal și a celor cu predicat nominal exprimat prin a fi + adjectiv*. Aceste măsuri au urmărit, în primul rînd, *înlăturarea dificultăților de ordin practic* despre care s-a vorbit la punctul anterior. În al doilea rînd, cunoștințele respective au fost privite și ca o *pregătire preliminară* pentru introducerea în perioada postabecedară a informațiilor despre *cuvinte* care arată *nume de obiecte, acțiuni ale obiectelor* și *însușiri ale obiectelor*.

— Am apreciat ca necesară informarea elevilor cu privire la cuvintele care arată nume de ființe sau nume de lucruri, fiindcă recunoașterea cuvintelor respective le poate oferi elevilor puncte de sprijin pentru conștientizarea scrierii separat de substantiv a cuvintelor monosilabice care precedă substantivele (prepoziții, articole proclitice, conjuncția *și*). Ipoteza că elevii vor putea recunoaște din perioada abecedară cele două feluri de cuvinte a fost verificată printr-un sondaj făcut la Școala generală nr. 4 din Bucureşti[32], în a treia săptămînă a anului școlar. Sondajul a urmărit *recunoașterea ființelor și a lucrurilor* (nu a cuvintelor care arată nume de ființe sau de lucruri). La proba de control s-au folosit ilustrații. Rezultatul sondajului a fost : din 36 de elevi, 80% au dat răspunsuri complete și corecte. Precizez că 65% din cei 36 de elevi frecventaseră grădinița de copii și că majoritatea au declarat că știu de la grădiniță ce este o ființă sau un lucru. La școala experimentală, nu s-a întîmpinat nici o greutate în ce privește recunoașterea cuvintelor care arată nume de ființe sau nume de lucruri. Accesibilitatea a fost confirmată de rezultatele lucrării de control de la sfîrșitul perioadei abecedare. Lucrarea a constat în două probe : 1. notarea următoarelor cuvinte cu „n f" (nume de ființă) sau „n l" (nume de lucru) : *cioară, ghem, cercel, ghimpe, cerb, gheață, Georgeta, Gheorghiță, geam, furnică, mărgea, arici ;* 2. exemple date de elevi : șase cuvinte care arată nume de ființe și șase cuvinte care arată nume de lucruri.

Rezultatele obținute la *proba 1* au fost :[33]

Numărul elevilor	Recunoaștere					
	Nume de ființe			Nume de lucruri		
	Fără greșeli sau omisiuni	Greșeli	Omisiuni 1—2	Fără greșeli sau omisiuni	Greșeli	Omisiuni 1—2
137	95%	—	5%	95,4%	—	4,6%

[32] Experimentul de validare a programei urma să se facă la această școală, dar împrejurări neprevăzute au impus schimbarea școlii.

[33] Am totalizat datele, fiindcă între cele patru clase experimentale (din 1965—1966 și 1966—1967) diferențele au fost neînsemnate (1—3% în plus sau în minus, în ce privește rezultatele pozitive).

Scanned with OKEN Scanner

La *proba 2* procentajul răspunsurilor complete și corecte a fost 81. Ceilalți elevi au dat unul sau două exemple mai puțin la numele de ființe sau la numele de lucruri, dar toate exemplele au fost *corecte*. Deci *procentajul răspunsurilor corecte a fost 100*.

— Recunoașterea numelor de ființe sau de lucruri a ajutat și la orientarea elevilor asupra *conținutului esențial al principalelor tipuri de propoziții*. Acest lucru s-a realizat prin obișnuitele exerciții prin care li se cere elevilor să construiască propoziții cu substantive date. Dar în aceste exerciții s-a indicat și ce trebuie să spună elevul despre ființa sau lucrul denumit : *ce face* sau *cum este*. Conținutul celor două tipuri de propoziții s-a conturat deci prin observarea cuvintelor care intră în alcătuirea enunțurilor minime : în propoziție se spune *ce face o ființă (un lucru)* sau *cum este o ființă (un lucru)*. Situația la care s-a ajuns a permis să se întrevadă posibilitatea de a se realiza, paralel cu însușirea scris-cititului, recunoașterea cuvintelor care arată acțiunea sau însușirea unui obiect. Ar fi fost vorba numai de utilizarea a doi termeni — *acțiune* și *însușire* — pentru a numi fapte de limbă ce pot fi recunoscute. Dar, față de foarte puținul prevăzut în programa oficială, chiar pentru perioada postabecedară, nu puteam să-mi propun mai mult înainte de a avea, de la cele patru clase experimentale, datele privind confirmarea accesibilității cunoștințelor respective în perioada postabecedară. Accesibilitatea, în perioada abecedară, a cunoștințelor despre cuvintele care arată acțiuni sau însușiri ale obiectelor a rămas să fie confirmată prin sondaje la alte clase, după încheierea cercetării de bază de la clasa I. Sondajele s-au făcut în anii imediat următori, dar la clase mixte (cu copii școlarizați la 7 ani și la 6 ani), întrucît aceasta a fost situația care s-a creat în anul școlar 1967-1968. În această situație, sondajul a urmărit accesibilitatea unui sistem minim de cunoștințe (vezi, mai departe, D, p. 285—289).

2. PROGRAMA PENTRU PERIOADA POSTABECEDARĂ — PREZENTARE GENERALĂ

Programa cuprinde numai cunoștințele pregramaticale. Conținutul și organizarea lecțiilor din capitolul destinat recapitulării cunoștințelor de fonologie au fost stabilite de învățător. N-am intervenit la acest capitol, întrucît, așa cum am arătat în alt loc, ritmul accelerat al cercetărilor organizate de Institutul de științe pedagogice nu mi-a dat răgazul să analizez posibilitățile de îmbunătățire a programei pentru clasa I, în ce privește formarea deprinderilor practice pendinte de fonologie.

Recapitularea cunoștințelor de fonologie s-a făcut în prima parte a perioadei postabecedare. În felul acesta, recapitularea și exercițiile pentru consolidarea deprinderilor de scriere a unor litere sau grupuri de litere au urmat în mod firesc după activitatea cu abecedarul. În același timp, s-a înlăturat situația anormală din programa oficială : plasarea cunoștințelor de fonologie între cele două părți în care au fost prevăzute cunoștințele pregramaticale.

Schematic, conținutul programei experimentate — *sistemul categoriilor de cuvinte și al relațiilor dintre cuvinte* — se prezintă astfel :

1. **Cuvinte**
   - *cu înțeles*
     - **nume** *de obiecte*
       - **numărul** *obiectelor*
       - **însușiri** *ale obiectelor*
       - **acțiuni** *ale obiectelor*
     - **țin locul numelor** *de obiecte* (el, ea, ei, ele)
   - *fără înțeles* — **cuvinte de legătură** (și, cu, de, din...)

2. **Propoziția** — *modul de alcătuire* și *conținutul*, dedus din sensurile cuvintelor alcătuitoare :

Alcătuirea *propozițiilor* din cuvinte care arată :	**Conținutul** *propozițiilor* În propoziție se spune că :
nume de obiect + acțiune a obiectului ; nume de obiect + este (sînt) + însușire a obiectului.	*un obiect face o acțiune ; un obiect are o însușire* (spusă cu ajutorul cuvîntului de legătură *este* sau *sînt*)[34].

Conținutul programei și modul de organizare a cunoștințelor prezintă două aspecte esențiale.

— Partea privitoare la clasele de cuvinte cu înțeles de-sine-stătător constituie un *sistem de cunoștințe* în care clasa cuvintelor care arată **nume de obiecte** are rolul unui **pivot** *în jurul căruia se grupează cele trei clase de cuvinte care se definesc prin relația cu substantivul*[35]. La acestea, se adaugă pronumele de persoana a III-a, definibil și el prin referire la substantiv. La rîndul lui, substantivul va fi definit prin posibilitățile de combinare cu numeralul sau cu adjectivul și va fi reluat obligatoriu la lecțiile despre verb. Însușirea noțiunilor respective va fi ajutată, așadar, de faptul că ele se vor sprijini reciproc.

— *Cuprinsul părții a doua a programei se sprijină în întregime pe cunoștințe prevăzute în prima parte.* În legătură cu acest aspect, subliniez că prezentarea substantivului în mod științific (în contextul *adjectiv*) a condus la introducerea în programa primei clase și a propoziției cu predicat nominal. S-a înlăturat astfel un neajuns al programei oficiale — faptul că prevederile acesteia privitoare la clasele de cuvinte conduceau numai la cunoașterea propozițiilor cu predicat verbal.

În afară de aspectele menționate, programa experimentată la clasa I mai prezintă două situații deosebite față de organizarea cunoștințelor de gramatică în programele oficiale pentru clasele mici. *Adjectivul* n-a fost plasat după substantiv, ci în cadrul lecțiilor despre substantiv, și anume înainte de predarea substantivelor proprii. Prin aceasta, s-a creat posibilitatea de a integra numele proprii în clasa cuvintelor care arată nume de obiecte, pe baza contextului adjectiv, fiindcă numele proprii nu pot fi însoțite de un numeral cardinal. Prin locul atribuit adjectivului s-au creat și alte avantaje : s-a introdus mai devreme al doilea context pentru recunoașterea valorii de substantiv, iar cunoștințele despre adjectiv s-au consolidat concomitent cu cele despre substantiv. La *sintaxă*, propozițiile cu predicatul exprimat prin *a fi + adjectiv* au fost date separat de cele cu predicat verbal, fiindcă propozițiile respective au structuri diferite și pentru că scopul principal al lecțiilor de sintaxă a fost cunoașterea modului de alcătuire a structurilor minime (de bază) ale celor două tipuri de propoziții.

---

[34] Deosebirea dintre „cuvîntul de legătură" *este (sînt)* și cuvintele de legătură *și, cu, de* etc. a rezultat din observarea faptului că acestea din urmă sînt cuvinte „neschimbătoare", pe cînd *este (sînt)* se schimbă pentru a se „potrivi" cu cuvîntul care arată *cine are însușirea*. În clasa a II-a, pe baza acordului cu subiectul, constatat și la formele celorlalte persoane *a fi* a fost încadrat în rîndul verbelor, iar, sintactic, de la denumirea „cuvînt de legătură" s-a trecut la termenul *verb de legătură*.

[35] Pentru a simplifica expunerea, voi folosi termenii gramaticali. La perifrazele „cuvînt care arată un nume de obiect", „cuvînt care arată o acțiune" etc., voi recurge, de obicei, acolo unde trebuie precizat felul în care au fost transmise informațiile.

Scanned with OKEN Scanner

Dintre categoriile de cuvinte cuprinse în programă, singurele care au fost urmărite prin lecții speciale sînt *cuvintele care arată nume de obiecte, însușiri ale obiectelor, acțiuni ale obiectelor*. Acestea au fost cuvintele de bază, reluate și pe plan sintactic, ca termeni din care se alcătuiesc principalele tipuri de propoziții. În privința adjectivului, prin introducerea lui s-a completat un gol al programei oficiale, programă ale cărei prevederi conduceau numai la cunoașterea propozițiilor cu predicat verbal.

Celelalte categorii de cuvinte au fost folosite numai la anumite lecții, în scopurile arătate mai jos.

— Cuvintele care arată *numărul obiectelor* s-au însușit odată cu cele care arată *nume de obiecte* și au fost folosite numai ca indicator de control pentru recunoașterea valorii nume de obiect..

— *Cuvintele de legătură* (și, cu, de etc.) au fost prezentate la substantiv, ca observare a felului *cum se leagă în vorbire două cuvinte care arată nume de obiecte* (*mere și pere ; coș cu mere ; cuib de rîndunică...*). Conjuncția *și* a fost folosită apoi la lecțiile despre două adjective ale aceluiași substantiv și la cele despre acordul verbului cu două subiecte. Obiectivul principal urmărit prin introducerea cunoștințelor despre „cuvintele de legătură" a fost conștientizarea scrierii cuvintelor respective ca unități independente de cuvîntul următor.

— Pronumele *el, ea, ei, ele* au fost folosite mai ales la exercițiile cu tema acordul verbelor. Înlocuirea substantivelor cu aceste pronume n-a însemnat decît actualizarea unei operații efectuate curent la lecțiile din perioada abecedară. Tot actualizarea unor cunoștințe din perioada abecedară a fost și recunoașterea faptului că, prin forma lui, substantivul poate arăta *un singur obiect* sau *mai multe obiecte*.

Din prezentările de mai sus, s-a putut observa și orientarea programei spre anumite probleme de ordin practic: *respectarea, în scris, a individualității cuvintelor monosilabice* și *acordul verbelor*. De primul obiectiv ține și informația că *acțiunea* poate fi spusă și prin *două cuvinte — a (au) văzut, se joacă*. Prin cunoștințele despre cele două forme ale perfectului compus, s-a urmărit și formarea deprinderilor de *acord al verbelor la persoana a III-a plural*. În privința acordului verbelor, s-a dat atenție îndeosebi formelor de prezent ale unor categorii de verbe care au la persoana a III-a plural altă formă decît la persoana a III-a singular. Alte deprinderi practice privesc problemele de *punctuație* observate, de obicei, în perioada abecedară. Dintre acestea, izolarea prin virgulă a substantivelor în vocativ a constituit tema unor lecții speciale, lecții prin care cunoștințele au fost completate, sistematizate și fixate prin reguli. Specificul părții din programă privitoare la părțile de vorbire constă în preponderența lecțiilor destinate aplicațiilor practice. Șase din cele nouă lecții despre substantiv, numeral, adjectiv și cinci din șapte lecții despre verb sînt lecții cu teme practice.

Repartizarea orelor

Fonologia	10 ore
Gramatica	
Morfosintaxa	18 ore
Sintaxa	8 ore
Recapitulare finală	3 ore
Total	39 de ore

Scanned with OKEN Scanner

I. Morfosintaxa

A. Grupul cuvintelor care arată: n u m e d e o b i e c t e, n u m ă r u l *obiectelor*, î n s u ș i r i *ale obiectelor*.

1. *Noțiunea* o b i e c t. Cuvinte care arată *nume de obiecte. Un obiect* și *mai multe obiecte* de același fel. Cuvinte care arată n u m ă r u l *obiectelor*. Asocierea celor două feluri de cuvinte. Observații privind *scrierea cuvintelor* din grupul respectiv: fiecare cuvînt are un înțeles; fiecare trebuie scris separat. Exerciții de recunoaștere a cuvintelor care arată nume de obiecte; *motivarea* acestei valori prin posibilitatea cuvîntului respectiv de a fi însoțit de un *cuvînt care arată numărul obiectelor*.

2. *Cum se leagă în vorbire două cuvinte care arată nume de obiecte.* Cuvinte legate prin *și*; cuvinte legate prin *cu, de, din...* Observarea rolului de c u v i n t e de l e g ă t u r ă, a faptului că spuse singure nu au un înțeles. Exerciții: 1. Alcătuirea grupurilor de două substantive legate prin conjuncția *și*, apoi a grupurilor cu substantive legate prin prepoziții; 2. introducerea grupurilor respective în propoziții. *Scopul practic*: conștientizarea faptului că grupul realizat cuprinde trei cuvinte, că fiecare cuvînt trebuie scris separat.

3. *Cuvinte care arată* î n s u ș i r i *ale obiectelor.* Punct de plecare: integratorul interogativ — **Cum** *este obiectul* ? — și răspunsul la întrebare. Exerciții (oral): *construire de propoziții în care se spune* **cum este obiectul**; trecerea la *legătura directă* dintre adjectiv și substantiv. Observarea legăturii dintre însușire și obiect, dintre cuvîntul care arată o însușire și cuvîntul care arată numele obiectului. Stabilirea celui de-al doilea *mijloc de control* pentru recunoașterea cuvintelor care arată *nume de obiecte*: faptul că pot fi însoțite de un cuvînt care arată *însușirea obiectului*. Exerciții: 1. de alcătuire a grupurilor *substantiv + adjectiv*, de recunoaștere și de motivare a celor două valori, una prin alta; 2. exerciții de recunoaștere în propoziție a celor două categorii de cuvinte și de motivare a valorii lor prin legătura dintre cuvinte.

4. Construcții alcătuite dintr-un cuvînt care arată *numele obiectului* și *două sau mai multe cuvinte care arată însușirea obiectului*. Exerciții orientate îndeosebi spre deprinderile de *folosire a virgulei* între două adjective alăturate și spre observarea faptului că folosirea între adjective a cuvîntului de legătură *și* exclude virgula.

5. Construcții cu *adjectivele legate prin* **este** *și prin* **sînt**. Scopul lecției: consolidarea cunoștințelor despre felul cum se face legătura dintre adjectiv și substantiv (direct sau prin verbul *a fi*); **acordul** *verbului la persoana a III-a plural* (forma *sînt*) cu numele care arată **cine** *are însușirea*.

6. *Nume care se scriu cu literă mare.* Actualizare: *nume de persoane* și *nume date animalelor*. Completare: *nume de orașe* și *nume de sate*. Încadrarea în categoria *nume de obiecte. Mijloc de control*: pot fi însoțite de cuvinte care arată *însușiri* (spuse, de obicei, cu ajutorul cuvîntului *este*; dar și — *frumosul București*). Constatare: nu pot fi însoțite de cuvinte care arată un număr (nu sînt obiecte numărabile). Exerciții: scrierea numelor respective cu literă mare.

7. *Despărțirea prin virgulă a cuvîntului care arată numele persoanei pe care o strigăm* (nume care se scriu cu *literă mare* și nume care se scriu *cu literă*

Scanned with OKEN Scanner

mică — mamă, tată, bunico, bunicule etc.). Aplicarea regulii pentru cele trei situații posibile: 1. *Nume, ...* 2. *..., nume, ...* 3. *..., nume! (?)*. Exerciții: scurte dialoguri (actualizarea cunoștințelor despre folosirea liniei de dialog, a semnului exclamării și a semnului întrebării).

8. Lecție cu *aceeași temă practică ca și lecția 7.* Folosirea în exerciții și a cuvintelor care arată *nume date animalelor.*

9. *Recapitulare.* Cuvinte care arată *nume de obiecte, numărul obiectelor, însușiri ale obiectelor.*

B. **Cuvinte care arată acțiuni ale obiectelor**

1. *Acțiunea spusă printr-***un singur cuvînt** (construcții cu verbe la timpul prezent). Exerciții (oral și în scris): alcătuire de propoziții pornind de la nume de obiecte, apoi de la cuvinte care arată acțiuni. Recunoașterea cuvîntului care arată o *acțiune* și a numelui care arată *cine face acțiunea.* Propoziții cu structurile indicate mai jos (cu topica directă a subiectului, apoi cu topica inversă)[36]: *subst. (S) + verb; subst. (S) + verb + subst. (O D fără prepoziție); subst. (S) + verb + subst. cu prepoziție.*

2. Deprinderi practice. **Acordul verbelor** *la pers. 3 pl. a indicativului prezent*[37]. Însușirea formei de plural în opoziție cu forma de singular. Verbele: *știe — știu, scrie — scriu* și cele de tipul *citește — citesc*[38].

Se introduc în exerciții și pronumele *ei, ele,* folosite în locul unor substantive la plural, cu funcția de subiect.

3. **Acordul verbelor** cu „terminațiile": **-ce, -c** (*du***ce** — *du***c**) și **-ge, -g** (*mer***ge** — *mer***g**).

4. **Acordul** *verbelor la pers. 3 pl.* Exerciții cu verbele indicate la 2. și 3. Se introduc și propoziții cu *două substantive în funcția de subiect.*

5. *Acțiunea spusă prin* **două cuvinte**: verbe la perfectul compus, pers. 3 singular și plural; verbe însoțite de *se (se joacă, se duce...).* Observarea scrierii nelegate a „cuvintelor ajutătoare" *(a, au, se).*

6. Deprinderi practice. **Acordul verbelor** *la pers. 3 pl. a perfectului compus.* Exerciții (oral și în scris) de alternare a formelor opozabile (**a** *venit* — **au** *venit*; **a** *plecat* — **au** *plecat...).*

7. **Exerciții recapitulative.** Cuvinte care arată *acțiuni.* Legătura cu numele care arată *cine face acțiunea.* Exerciții (oral și în scris) de aplicare a cazurilor de acord. Analize pe text.

8 și 9. **Recapitulare:** *categoriile de cuvinte predate.* Analize (selectiv) cu motivarea valorii de nume de obiect (prin mijloacele de control date), a formelor verbale cerute de acord, a situațiilor de punctuație predate.

II. Sintaxa

1. *Cum se alcătuiește o propoziție* și *ce se spune în propoziție.* Propoziții alcătuite dintr-un *cuvînt care arată nume de obiect + cuvînt care arată acțiunea obiectului* (acțiunea spusă printr-un singur cuvînt și acțiunea spusă prin două cuvinte). Conținutul propoziției (ce se spune în propoziție:

[36] Pentru economie de spațiu, folosesc termenii gramaticali.
[37] Nu s-au introdus termenii *prezent, persoană, singular, plural.*
[38] Pentru elementele finale tipărite cu aldine s-a folosit denumirea „terminații". Ele au fost delimitate în așa fel, încît să ofere elemente opozabile, ușor de reținut pe cale auditivă și vizuală. În legătură cu acest aspect, vezi și cazurile de la lecția următoare.

Scanned with OKEN Scanner

obiectul face o acțiune). Exerciții (oral și în scris) : alcătuire de propoziții simple ; dezvoltarea unor propoziții ; indicarea cuvîntului care arată o *acțiune* și a cuvîntului care arată *cine face acțiunea*. Actualizarea cunoștințelor despre acordul formelor verbale. Analize pe texte date.

2. *Locul cuvîntului care arată cine face acțiunea*. Exerciții (oral și în scris) de *schimbare a locului subiectului* : 1. în propoziții simple (trecerea subiectului după predicat) ; 2. în propoziții dezvoltate (trecerea subiectului la sfîrșitul propoziției și în interiorul propoziției). Observarea delimitării corecte a verbului în propozițiile în care este precedat de un pronume neaccentuat în acuzativ sau în dativ, nelegat de verb.

3 și 4. *Analize* destinate dezvoltării gîndirii. Identificarea subiectului cu topica variată ; deosebirea subiectului de obiectul direct fără prepoziție așezat înaintea verbului ; delimitarea verbului de pronumele neaccentuat în acuzativ sau în dativ.

5. Propoziții alcătuite dintr-un *cuvînt care arată nume de obiect + este (sînt) + cuvînt care arată însușirea obiectului*. Conținutul propoziției (ce se spune în propoziție : *obiectul are o însușire* spusă cu ajutorul cuvîntului *este* sau *sînt*). Exerciții : alcătuire de propoziții cu structura minimă ; dezvoltarea unor propoziții prin adăugarea altor cuvinte (mai ales pe lîngă substantivul cu funcția de subiect). Identificarea *cuvintelor principale* pentru alcătuirea propoziției minime.

6. Exerciții de stabilire a legăturii dintre grupul *este (sînt) + cuvîn care arată o însușire* și cuvîntul care arată *cine are însușirea*. Construire de propoziții în vederea consolidării deprinderilor de *acord* al verbului **sînt**.

7 și 8. **Exerciții recapitulative.** Cum (din care cuvinte de bază) se alcătuiesc cele două tipuri de propoziții. Conținutul esențial al fiecărui fel de propoziție. Exerciții : construire de propoziții și analize.

III. Recapitulare finală

1. *Cuvintele*. Felurile lor. Grupuri alcătuite din două cuvinte cu înțeles (fără cuvinte de legătură și cu cuvinte de legătură). Deosebirea dintre îmbinările de cuvinte care nu alcătuiesc propoziții și cele care formează propoziții.

2. *Propozițiile minime* : alcătuire și conținut ; *dezvoltarea lor*. Schimbarea locului subiectului.

3. *Acordul verbelor* la persoana a III-a plural.

EXPERIMENTUL

EFECTIVUL CLASELOR

Clasele din 1965—1966	Clasele din 1966—1967
Cl. I A1—35 de elevi[39]	Cl. I A2—35 de elevi
Cl. I D—36 de elevi	Cl. I C—34 de elevi

Învățătoarele care au condus clasele :
Natalia Mirescu — clasa I A1 ; *Maria Iordache* — clasa I D ;
Valeria Mirea — clasa I A2 ; *Elena Luzi* — clasa I C.

[39] Am folosit indicațiile A1 și A2 pentru a deosebi clasele I A din cei doi ani școlari.

Valeria Mirea i-a condus pe elevi pînă la absolvirea clasei a IV-a. Elevii clasei I C au fost conduși în clasa a II-a și în primul trimestru din clasa a III-a de înv. *Maria Bănică*. După plecarea învățătoarei Maria Bănică, elevii au fost conduși pînă la absolvirea clasei a IV-a de *Valeria Mirea*[40].

1. MATERIALELE FOLOSITE LA LECȚII

(a) Cuvinte independente

Pentru a se ușura însușirea cunoștințelor despre cuvinte (ca unități lexicale) și despre combinațiile dintre cuvinte, s-au folosit *seturi de cuvinte independente* adecvate conținutului lecțiilor la care s-au introdus noțiuni și relații noi. Cuvintele au fost scrise pe bucăți de carton, cu litere de tipar de dimensiunile celor folosite de învățători în perioada abecedară[41]. Prezentate în acest fel, cuvintele scrise *au concretizat cuvintele auzite*, așa cum literele concretizează fonemele, iar individualizarea cuvintelor a permis operarea cu ele așa cum se procedează în perioada abecedară, cu literele independente.

Cuvintele independente au fost folosite, de obicei, în etapa demonstrativă a lecției. Ele au fost etalate pe stelaj (tabla cu stinghii), înlăturate sau deplasate, potrivit mersului și scopului lecției. Materialul a fost utilizat pentru alcătuirea îmbinărilor de cuvinte corespunzătoare conținutului diferitelor lecții: contexte de prezentare a substantivului, propoziții simple și dezvoltarea acestora, propoziții prin care s-a urmărit însușirea acordului verbelor la persoana a III-a plural etc. În cazul construcțiilor cu cuvinte monosilabice — *și, cu, de..., a, au, se* —, acestea au fost introduse, apoi eliminate din text pentru a se observa atît rolul lor în vorbire, cît și faptul că ele sînt cuvinte, nu părți ale cuvintelor de la dreapta lor. La lecțiile despre izolarea prin virgulă a substantivelor în vocativ, s-a schimbat locul substantivului și al cartonului cu virgula, ori s-a adăugat a doua virgulă (*Mario*, vino la tablă ! Vino la tablă, *Mario* ! Vino, *Mario*, la tablă !). În unele cazuri, cuvintele independente au fost utilizate la ultimul exercițiu al lecției, exercițiu în care li s-a cerut elevilor să alcătuiască combinațiile posibile dintr-un număr de cuvinte: substantive și prepoziții ; adjective și substantive care admit aceleași adjective (unul sau mai multe din adjectivele date) ; verbe la persoana a III-a plural și substantive la singular (pentru exercițiile de acord al verbului cu două subiecte). Aceste exerciții de combinare a cuvintelor au căpătat *caracter de joc competitiv*.

Indiferent de etapa în care s-a lucrat cu cuvintele independente, exercițiile respective au fost urmărite de elevi cu mult interes. Aceste exerciții au avut un ritm mai viu, determinat de curiozitatea elevilor de a vedea ce cuvinte mai apar și de dorința fiecăruia de a participa la explicarea situațiilor create sau de a ilustra cu exemple proprii tipurile de construcții prezentate. Efectul instructiv a fost verificat folosind cuvintele independente numai la una din clasele paralele (clasa A). În aceste cazuri, pentru analiza anumitor cuvinte din textele folosite la lecția zilei, răspunsurile corecte obținute la clasa A au depășit uneori pe cele de la clasa paralelă cu 12—14 procente. Folosirea cuvintelor independente a creat și alte avantaje : scrisul cu litere de tipar (bine conturate) a ușurat cititul ; s-a folosit un material lingvistic mult mai bogat decît cel ce s-ar fi putut scrie pe tablă în timpul activității respective ; s-a economisit timpul pe care l-ar fi pierdut învățătorul cu scrisul pe tablă

---

[40] În clasa a III-a, pînă la o bună cunoaștere a elevilor de către înv. Valeria Mirea, lecțiile au fost predate de mine, în prezența învățătoarei.

[41] În primul an de cercetare, am pregătit seturi de cuvinte și pentru activitatea elevilor. Din păcate, după cîteva lecții a trebuit să renunț la exercițiile respective, pentru că, materialul pe care au fost scrise cuvintele, fiind necorespunzător, a creat unele dificultăți.

(b) Texte cu elemente de instruire programată

1. În anul școlar 1965—1966 au fost folosite *patru texte* cu elemente de instruire programată, iar în anul 1966—1967, *șapte texte*. Cu excepția textelor indicate la paginile următoare prin 3 și IV, toate celelalte au fost folosite în vederea fixării cunoștințelor în aceeași oră în care au fost predate. Prin aplicarea exercițiilor respective, am urmărit evaluarea eficienței lor din punct de vedere instructiv și formativ

2. În organizarea materialului am folosit tipul de *programare liniară*, cu secvențele consecutive dispuse unele sub altele (pe verticală) și cu întăririle de control date în dreapta secvențelor corespunzătoare. Fiecare întărire a fost acoperită cu o bucată de hîrtie, prinsă pe o latură. Organizarea materialului în acest fel este mai avantajoasă pentru clasele cu copii de vîrstă școlară mică, fiindcă nu necesită prea multe explicații în legătură cu folosirea textului, iar mînuirea acestuia de către copii se face mult mai ușor decît în cazul textului cu secvențele consecutive dispuse orizontal (pe pagini diferite). Pe de altă parte, faptul că se lucrează mai mult timp pe o pagină face posibilă, în anumită măsură, informarea învățătorului, în timpul lecției, asupra felului cum rezolvă elevii exercițiile.

3. Fiind vorba de exerciții de tip nou și de întindere mai mare, cercetarea a urmărit și aprecierea volumului textelor pentru a putea fi parcurse de toți elevii într-un timp dat. *Volumul textelor* a fost apreciat după viteza de citire și de scriere a elevilor, timpul maxim de rezolvare fiind calculat la nivelul elevilor cu ritmul de muncă mai redus. În vederea stabilirii limitelor textelor, s-au făcut două sondaje pentru cunoașterea vitezei de citire și de scriere : primul, la începutul perioadei postabecedare și al doilea, peste o lună. Situația de mai jos a servit la aprecierea volumului textelor pentru experimentul din 1965—1966, texte care au fost utilizate și în 1966—1967, întrucît sondajele din acest an au prezentat diferențe neînsemnate față de cele din anul anterior.

La cele două sondaje elevii s-au diferențiat în patru grupe mai mari. În majoritatea cazurilor cei care s-au situat într-o anumită grupă a vitezei de citire au fost și în privința vitezei de scriere în aceeași grupă. Cifrele din tabelul următor reprezintă, în medie, numărul cuvintelor citite pe minut și numărul semnelor scrise pe minut de către elevii cu cea mai mare sau cu cea mai redusă viteză de citire și de scriere. Am dat viteza maximă și pe cea minimă, pentru că acestea interesează în aprecierea limitelor textului programat.

	Numărul de cuvinte citite pe minut	Numărul de semne scrise pe minut
Primul sondaj	40—17	13—7
Al doilea sondaj	50—22	15—9

4. Textele cu elemente de instruire programată au fost introduse după o *etapă pregătitoare*, al cărei scop a fost familiarizarea elevilor cu munca independentă și cu rezolvarea exercițiilor pe baza comenzilor scrise. În această etapă au fost folosite texte fără întăriri. Exercițiile respective au avut o anumită gradare în ce privește numărul cuvintelor de citit, al cerințelor de rezolvat și al comenzilor. Nici unul dintre texte n-a avut cuvinte de scris. Ultimul text a cuprins : 57 de cuvinte de citit (32 în textele de analizat și 25 în formularea comenzilor) ; 14 operații specifice (recunoaștere cu sublinieri) ; 3 comenzi date în scris. La clasa A1 exercițiul a fost rezolvat în 20—30 de minute, iar la clasa A2, în 19—29 de minute.

Scanned with OKEN Scanner

5. Întrucît textele cu elemente de instruire programată experimentate în anul şcolar 1965—1966 au fost folosite şi la clasele din 1966—1967, pentru a deosebi textele comune de cele aplicate numai în 1966—1967, le-am notat pe cele dintîi cu I, II, III, IV, şi pe celelalte cu 1, 2, 3. În experimentul din 1966—1967 ordinea de utilizare a celor şapte texte a fost : I, 1, II, III, 2, IV, 3. După *scopul exerciţiilor*, textele se grupează astfel : texte cu *exerciţii pentru formarea deprinderilor de analiză* (I, IV, 3) ; texte cu *exerciţii pentru formarea deprinderilor practice* (II, III, 1, 2).

Conţinutul textelor[42]

Textul I. Operaţii specifice : recunoaşterea şi sublinierea, în cinci propoziţii, a cuvintelor care arată *nume de obiecte* (5 cuvinte) şi a cuvintelor care arată *însuşiri ale obiectelor* (8 cuvinte). Substantivele au avut 1—3 adjective. Cinci adjective au avut funcţia de atribut, iar celelalte — funcţia de nume predicativ. Unul dintre adjectivele cu funcţia de nume predicativ s-a aflat înaintea substantivului şi despărţit de acesta prin verbul copulativ (Ce *voioşi sînt* copiii !).

Textul 1. Operaţii specifice : completarea locurilor albe cu cuvintele *este* sau *sînt*, în vederea însuşirii acordului formei *sînt*. Exerciţiul a cuprins şaisprezece propoziţii cu structura *substantiv + este (sînt) + adjectiv*, grupate cîte două spre a se observa opoziţia **este — sînt**. Pentru un grup de propoziţii de la sfîrşitul textului nu s-au dat întăriri de control[43].

Textul II. Operaţii specifice : completarea formelor de indicativ prezent la persoana a III-a (singular şi plural) cu „terminaţiile" **-ie** sau **-iu** şi cu **-eşte** sau **-esc**. Textul a cuprins nouă verbe *(a scrie, a şti, a citi, a vorbi, a munci, a înflori, a povesti, a ciripi, a ciuguli)*, aflate în douăzeci şi cinci de propoziţii simple. Pentru însuşirea acordului formelor de plural, s-au folosit propoziţii cu *subiectul* exprimat prin *substantiv la plural* sau prin pronumele *ei, ele*.

Textul III. Operaţii specifice : ca şi la textul II, dar cu aplicare la nouă verbe cu „terminaţiile" **-ce, -c** *şi* **-ge, -g** *(a duce, a se duce, a conduce, a face, a trece, a fugi, a merge, a trage, a strînge)*. Verbele s-au aflat în douăzeci şi trei de propoziţii dezvoltate, alcătuite din 3—6 cuvinte.

Textul 2. Operaţii specifice : completarea locurilor albe cu cuvintele **a** sau **au**, în scopul însuşirii acordului verbelor la persoana a III-a plural a perfectului compus. Textul a avut zece verbe. Fiecare verb a fost dat în două propoziţii prin care s-a urmărit observarea opoziţiei **a — au**.

Textul IV. Operaţii specifice : identificarea şi sublinierea cuvîntului care arată o *acţiune* ; găsirea cuvîntului care arată *cine face acţiunea* (scrierea întrebării, a răspunsului la întrebare şi sublinierea cuvîntului respectiv). În text s-au aflat şase propoziţii dezvoltate, cele mai multe alcătuite din cinci cuvinte. Topica subiectului a fost variată. În două propoziţii obiectul direct care răspunde la întrebarea *ce ?* a ocupat primul loc — *Pîinea* o taie tata. *Supa* o aduce mama.

Textul 3 a cerut aceleaşi operaţii specifice ca şi textul IV şi a îndeplinit toate celelalte condiţii ale textului IV. Deosebirea a constat în faptul că în

---

[42] Dau textele în ordinea în care au fost folosite la clasele experimentale din 1966—1967, pentru a se putea urmări legătura dintre ordinea de folosire a tuturor textelor şi înlănţuirea lecţiilor indicată în textul programei.

[43] În toate exerciţiile cu tema acordul verbelor, la ultimele 4—5 propoziţii nu s-au dat întăriri, pentru a se putea controla în ce măsură s-au însuşit cunoştinţele.

Scanned with OKEN Scanner

majoritatea propozițiilor predicatele au fost exprimate prin verbe la perfectul compus.

Organizarea conținutului textelor

— În textele I, IV și 3 operațiile de analiză cerute pentru fiecare propoziție au fost desfășurate în două secvențe, iar îndrumarea analizei s-a făcut prin comenzi scrise în fiecare secvență. Exemplific cu cîteva secvențe din textele I și IV (textul 3 a avut aceeași organizare ca și textul IV).

Textul I

1. *Am intrat într-o pădure mare.* Subliniază cuvîntul care arată *nume de obiect.*	pădure
2. *Am intrat într-o* **pădure** *mare.* Subliniază cuvîntul care arată *o însușire* a obiectului *pădure.*	mare

Textul IV

5. *Vine și Răducu cu pîinea.* Subliniază cuvîntul care arată *o acțiune.*	Vine
6. **Vine** *și Răducu cu pîinea.* *Află cine face acțiunea* **vine.** Întrebarea Răspunsul . . . . . . Subliniază în propoziție cuvîntul care arată *cine face acțiunea.*	Cine vine? — Răducu
7. *Pîinea o taie tata.* Subliniază cuvîntul care arată *o acțiune.*	taie
8. *Pîinea o* **taie** *tata.* *Află cine face acțiunea* **taie.** Întrebarea Răspunsul . . . . . . Subliniază în propoziție cuvîntul care arată *cine face acțiunea.*	Cine taie? — tata

— În textele II, III, 1 și 2 comenzile au fost date o singură dată pentru operațiile din toate propozițiile, pentru a putea cuprinde mai multe construcții. Comenzile au cerut să se observe dacă substantivul sau pronumele subliniat în propoziție indică un singur obiect sau mai multe obiecte și să se realizeze *acordul* („potrivirea") *verbului.* Cu excepția ultimelor propoziții, pentru care nu s-au dat întăriri de control, celelalte propoziții au fost grupate, în majoritatea cazurilor, cîte două într-o secvență (o propoziție cu verbul la singular, și cealaltă cu verbul la plural). În unele cazuri, s-a introdus a treia propoziție, rezultată din înlocuirea substantivului la plural prin pronumele ei (ele). *Exemple:*

Textul II

6. *Caisul* înflor... *Caișii* înflor...	înflorește înflorese
7. *Vrabia* ciripe... *Vrăbiile* ciripe... *Ele* ciripe...	ciripește ciripesc ciripesc

Scanned with OKEN Scanner

3. *Andrei* condu... sania. *Băieții* condu... săniile.	conduce conduc
4. *Sania* fu... la vale. *Săniile* fu... la vale.	fuge fug

Comportarea elevilor în timpul activității independente

Noul fel de a lucra a fost privit de elevi cu interes, cu plăcere și cu seriozitate. N-am observat la nici un elev vreo încercare de a se sustrage de la efort prin copierea răspunsurilor din întăriri. Fiecare se concentra asupra rezolvării cerinței, apoi arăta o nerăbdare vădită de a-și confrunta răspunsul cu cel dat în întărirea de control. Satisfacția pe care le-o da elevilor constatarea că au lucrat bine se putea citi pe fețele lor sau se manifesta ici și colo printr-un „bine", exclamativ și apăsat. Dorința de a mai lucra pe texte cu întăriri a fost deseori exprimată prin întrebarea: „Cînd ne mai aduceți exerciții cu căpăcele ?".

Volumul textelor și timpul de rezolvare

Prezint în primul rînd datele referitoare la textele I, II, III și IV, deoarece acestea au constituit baza pentru stabilirea (cu aproximație) a raportului dintre volumul textelor și timpul în care ar putea fi rezolvate. Pe de altă parte, textele respective au fost experimentate în doi ani școlari, așa încît unele dintre aspectele comentate ar putea avea valoarea unei orientări mai concludente pentru învățătorii care ar dori să elaboreze exerciții cu întăriri pentru lecțiile de la clasele mici.

Textele	Cuvinte de citit în		Semne de scris	Operații specifice	Timpul minim și timpul maxim de rezolvare	
	textul de analizat	comenzi și întăriri			Cl. A1	Cl. A2
I	54	87	—	13 (5 recunoașteri ; 8 recunoașteri pe bază de relații). Toate cu sublinieri.	18′—25′	17′—24′
II	50	20	49	25 (relații)	10′—20′	9′—20′
III	108	18	32	23 (relații)	8′—15′	7′—14′
IV	52	176	80	18 (relații și sublinieri)	14′—27′	12′—25′

Din tabel se poate vedea că la elaborarea textelor am avut în vedere o anumită gradare și echilibrare în ce privește volumul lor (numărul cuvintelor de citit, al semnelor de scris și al operațiilor de efectuat). Astfel, primul text, cu un număr mai mare de cuvinte față de al doilea și al treilea, a cerut mai puține operații și n-a avut nimic de scris. Dealtfel, în mod voit n-am introdus în acest text semne de scris, fiindcă el a fost conceput ca o formă de trecere de la ultimul text din etapa pregătitoare la textele cu elemente de instruire programată. Textele II și III, la care elevii au avut și de scris, cuprind mai puține cuvinte de citit. La aceste două texte, am urmărit o echilibrare a volumului, deoarece au fost folosite la interval de o zi : textul al treilea a avut, față de al doilea, mai multe cuvinte de citit, dar mai puține semne de scris. Ultimul text, folosit la o lună după cel de-al treilea, prezintă o sporire considerabilă a cuvintelor de citit și a semnelor de scris.

În ce privește *timpul* în care au fost rezolvate exercițiile, textele I și IV au cerut un timp mai lung, fiindcă analiza fiecărei propoziții a fost desfășurată

Scanned with OKEN Scanner

în două secvențe și s-a realizat pe baza comenzilor scrise pentru fiecare propoziție. La rezolvarea primului text, este neîndoielnic că un anumit timp a fost cerut și de orientarea elevilor în activitatea cu un exercițiu de tip nou.

Din raportarea timpului consumat la totalul condițiilor fiecărui text, rezultă că timpul de rezolvare a mers descrescînd. Lucrul se explică, în primul rînd, prin familiarizarea elevilor și cu felul exercițiilor, și cu activitatea independentă. Cred însă că la această reducere a timpului de rezolvare a exercițiilor au contribuit în măsură însemnată anumite avantaje pe care le oferă exercițiile cu întăriri de control. Unul dintre avantaje a fost *motivația afectivă* despre care s-a vorbit mai înainte. Bucuria succesului a dus la dorința elevului de a lucra bine, pentru a avea satisfacția aprobării date prin „întărire", și la nerăbdarea de a trăi mai curînd această satisfacție. Motivația activității a avut ca urmare concentrarea susținută a atenției și accelerarea ritmului de citire și de scriere. Pe de altă parte, confirmarea imediată a răspunsului a redus timpul pe care l-ar fi pierdut elevul pentru a mai reflecta (în caz de îndoială) asupra felului cum a lucrat. Pe elevii mai puțin siguri de ei întărirea de control i-a scutit de a căuta confirmarea aruncîndu-și privirea la lucrarea vecinului. Constatarea că au lucrat bine le-a dat încredere în forțele lor și i-a angajat într-un ritm de muncă susținut de această încredere. Concludentă, în ce privește contribuția întăririlor de control la reducerea timpului de efectuare a exercițiilor, este comparația dintre timpul consumat pentru primul text cu elemente de instruire programată și timpul consumat pentru ultimul text din etapa pregătitoare[44]. Față de numărul mult mai mare al cuvintelor de citit din textul I și față de faptul că textele în discuție au fost folosite în lecții apropiate, ar fi fost de așteptat o diferență de timp în plus la parcurgerea textului I. Dar timpul a scăzut atît la elevii cu cea mai mare viteză de citire și de scriere, cît și la cei cu viteza cea mai redusă. Este interesant de observat că reducerea timpului a fost ceva mai mare la elevii din ultima categorie. Acest lucru a făcut ca decalajul datorit ritmului individual de muncă să scadă, pentru ambele clase, de la zece minute la șapte minute.

Accelerarea ritmului individual de muncă (deci a vitezei de citire, de scriere și de reacție la comenzile scrise) a putut fi observată mai ales la elevii clasei I A2, lucru explicabil prin faptul că, la această clasă, cele șapte lecții la care au fost folosite exercițiile cu întăriri au reprezentat 35% din totalul lecțiilor de transmitere a cunoștințelor noi. Lucrările de control din ultimele două săptămîni ale anului școlar au fost rezolvate de elevii clasei I A2, în medie cu 3—4 minute înaintea celor din clasa I C și cu 15 minute înaintea elevilor din clasele de control.

În ce privește exercițiile din cele trei texte folosite numai în anul școlar 1966—1967, parcurgerea lor s-a încadrat în timpul apreciat ca necesar, iar *decalajul de timp* nu l-a depășit pe cel constatat la rezolvarea textelor I, II, III și IV. Privind situația în general (de la ambele clase și pentru toate textele), decalajul a fost de 7 minute la patru texte, nouă (sau zece) minute la un text și treisprezece minute la două texte. Față de sondajul experimental din 1963—1964, la care decalajul a fost de 24'—30', s-a creat o situație mai ușor de rezolvat. Timpul disponibil al elevilor care au parcurs textele mai repede a fost ocupat cu controlul obligatoriu al felului cum au lucrat și, dacă le-a mai rămas timp, cu cîteva construcții libere de tipul celor din exercițiul cu întăriri.

[44] Amintesc că acest ultim text a avut 57 de cuvinte de citit și 14 operații de efectuat și că la clasa A1 a fost rezolvat în 20'—30', iar la clasa A2 în 19'—29'.

Scanned with OKEN Scanner

Calitatea lucrărilor

Tabelul următor prezintă comparativ datele (în procente) privind *rezolvarea cerințelor specifice* de către elevii claselor A1 și A2, în cazurile de utilizare a *textelor programate cu întăriri*, și rezolvarea acelorași cerințe de către elevii claselor I D și I C, în cazurile de folosire a *exercițiilor programate fără întăriri*, corespunzătoare celor cu întăriri.

Textele	Clasele	Efectivul	Lucrări		Greșeli		Omisiuni	
			fără greșeli sau omisiuni	cu greșeli sau cu omisiuni	1—2	3—5	1—2	3—5
I	A1 și A2	68	88	12	—	—	12	—
	D și C	66	78	22	—	—	17	5
II	A1 și A2	68	87	13	9	4	—	—
	D și C	68	77	23	10	5	9	2[45]
III	A1 și A2	68	89	11	6	—	5	
	D și C	67	78	22	6	6	12	3
IV	A1 și A2	68	94	6	6	—	—	—
	D și C	68	79	21	21	—	—	—
1	A2	34	91	9	9	—	—	—
	C	34	80	20	9	—	12	—
2	A2	35	92	8	8	—	—	—
	C	34	82	18	9	—	12	—
3	A2	35	94	6	6	—	—	—
	C	34	88	12	12	—	—	—

Cifrele din coloana lucrărilor fără greșeli sau omisiuni arată că *ambele feluri de exerciții au dat rezultate ce depășesc procentajul 75*, apreciat de G. Mialaret (203) drept *limită la care o noțiune se poate considera însușită*. Rezultatele foarte apropiate obținute la cele două serii de clase reflectă eficiența metodelor și a procedeelor care stau la baza ambelor feluri de exerciții. Același mod de îndrumare a gîndirii elevilor nu putea să ducă decît la rezultate apropiate.

Faptul că s-a lucrat cu două variante ale unor exerciții cu același material lingvistic și cu aceleași scheme de analiză ajută la desprinderea factorilor care au dus la o situație ceva mai bună la clasele la care s-a lucrat pe texte cu elemente de instruire programată.

— În cazul textelor folosite pentru *fixarea cunoștințelor din lecția zilei* (adică cu excepția textelor 3 și IV), lucrările fără greșeli sau omisiuni prezintă un plus de 10—11 procente față de rezultatele de la clasele D și C. Aceasta înseamnă că la fiecare dintre clasele A1 și A2 patru elevi în plus au putut fi antrenați într-o activitate mintală susținută de concentrarea atenției pînă la obținerea celor mai bune rezultate ce s-au înregistrat la lucrările respective. Lucrul prezintă interes, deoarece între elevii cu lucrări foarte bune s-au aflat și elevi din categoria celor care fac greșeli din cauza instabilității atenției. Diferențele în plus reprezintă efectul motivației afective, semnalată mai înainte ca factor care a determinat accelerarea ritmului de muncă.

— La *rezolvarea textelor I și IV*, prin care s-a urmărit formarea deprinderilor de analiză, superioritatea rezultatelor se datorește, fără îndoială, modu-

[45] Totalul cifrelor din ultimele patru coloane nu corespunde în toate cazurile cu cifra din coloana „Lucrări cu greșeli sau cu omisiuni", fiindcă, uneori, în lucrarea aceluiași elev au fost și greșeli și omisiuni.

Scanned with OKEN Scanner

lui de organizare a materialului. Faptul că textul fiecărei propoziții a apărut în două secvențe l-a pus pe elev în situația de a citi, obligatoriu, a doua oară fiecare propoziție, de a gîndi suficient, de a nu trece imediat la a doua operație. Textele de acest fel au prezentat însă inconvenientul că au cerut ca timp maxim de rezolvare 25 și 27 de minute.

În privința *textelor II, III, 1* și *2*, care nu s-au deosebit de cele cu același conținut, folosite la clasele D și C, se poate spune că, în condițiile date, procentajele mai mari din prima coloană, precum și diferențele în minus din coloanele privitoare la omisiuni relevă în mod absolut *rolul întăririi*. Întărirea a acționat, în primul rînd, ca factor motivațional afectiv, care a contribuit la concentrarea și stabilitatea atenției. În al doilea rînd, faptul că, pentru fiecare categorie de verbe, întăririle au repetat de șapte-opt ori formele opuse de singular și de plural, acest lucru a ajutat la o mai bună fixare în memorie a formelor respective. Reținerea formelor de către un număr mai mare de elevi s-a putut constata din situația comparativă privitoare la felul cum au fost rezolvate cazurile de acord din propozițiile pentru care nu s-au dat întăriri. În toate aceste situații, rezultatele de la clasele A1 și A2 le-au depășit pe cele de la clasele D și C cu opt pînă la zece procente. Privite în comparație cu exercițiile de tipul 1 (cu operațiile desfășurate în două secvențe pentru fiecare propoziție), exercițiile II, III, 1 și 2 au fost mai avantajoase sub aspectul raportului dintre numărul cazurilor rezolvate și timpul de rezolvare. Într-un timp mai scurt, elevii au rezolvat un număr mult mai mare de cazuri decît cele rezolvate prin exercițiile I și IV.

6. Din analiza rezultatelor obținute la clasele A1 și A2, prin comparație cu rezultatele de la clasele D și C, se desprind următoarele *constatări esențiale cu privire la eficacitatea textelor cu elemente de instruire programată* :

— Textele s-au dovedit adecvate vîrstei elevilor. În ce privește calitatea lucrărilor, ele au dus la rezultate superioare față de cele de la clasele martor, fără a distanța însă prea mult clasele confruntate.

— Cîștigul cel mai important îl constituie urmările de altă natură : accelerarea ritmului de muncă la toate categoriile de elevi ; creșterea capacității de stabilitate a atenției, în cazul unei activități intelectuale de mai lungă durată ; cultivarea interesului pentru activitatea de învățare, a dorinței de a rezolva problemele prin efort propriu.

În concluzie, este recomandabil ca *la lecțiile de dobîndire a cunoștințelor noi, analiza pe text și aplicațiile practice pe material lingvistic dat să se facă prin exerciții cu întăriri*, urmate, bineînțeles, de rezolvarea fără întăriri a unor cazuri similare. Textele cu întăriri vor alterna cu cele fără întăriri, în funcție de specificul lecției (lecție de transmitere a cunoștințelor, lecție de consolidare ori de recapitulare) și chiar în cadrul lecției de transmitere a cunoștințelor, dacă se efectuează două sau mai multe exerciții cu aceeași temă.

2. PREDAREA ȘI ÎNSUȘIREA CUNOȘTINȚELOR

(a) Cuvinte care arată nume de obiecte

1. *Noțiunea* **obiect** (în sens larg, de obiect al cunoașterii) a fost introdusă la prima lecție. Elevii au fost informați că la lecțiile de gramatică se va folosi și pentru ființe și pentru lucruri un singur cuvînt — *obiect(e)*. Recunoașterea cuvintelor care arată nume de obiecte, prin utilizarea mijloacelor de autocontrol (numeralul, apoi adjectivul), a permis desprinderea treptată a noțiunii „obiect" de concretul intuitiv de la care s-a pornit (ființe și lucruri). Lărgirea sferei noțiunii „nume de obiecte" prin introducerea altor categorii de substan-

Scanned with OKEN Scanner

tivea înlăturat din mintea elevilor referirea la ființe sau la lucruri. A rămas **esențialul de natură gramaticală**: *un cuvînt este* **nume de obiect** *dacă poate fi însoțit de un numeral sau de un adjectiv.* În cazul substantivelor comune, depărtarea de categoriile semantice „ființe" și „lucruri" s-a realizat printr-o anumită planificare.

La lecțiile 1—3 din capitolul A s-au folosit numai substantive care se referă la obiecte a căror existență poate fi constatată prin văz. Introducerea substantivelor din această categorie s-a făcut în ordinea: 1. nume de *ființe* și nume de *lucruri*; 2. nume de *„obiecte" nedetașabile — stradă, drum, potecă, șanț, groapă...*; 3. nume care se referă la *ansambluri de obiecte — grădină, pădure, oraș, sat* ... Prin această ordine, s-a urmărit o anumită înaintare în cadrul concretului, în sensul depărtării de ceea ce înțeleg copiii prin cuvîntul „lucruri".

O contribuție însemnată la cuprinderea altor categorii de substantive au avut-o lecțiile despre cuvintele care arată însușiri ale obiectelor. La începutul fiecărei lecții, circa cinci minute au fost folosite în scopul lărgirii cunoștințelor despre cuvintele care arată nume de obiecte, lucru realizat concomitent cu activitatea de îmbogățire a cunoștințelor despre cuvintele care arată însușiri ale obiectelor. La exercițiile respective s-au introdus substantive ca *literă, cuvînt, punct, virgulă* și altele.

La lecția de recapitulare a cunoștințelor despre cuvintele care arată nume de obiecte, numărul obiectelor, însușiri ale obiectelor au fost integrate în sfera numelor de obiecte, numele de *fenomene ale naturii* și numele de *anotimpuri*. Alte categorii de substantive, ca *lecție, vacanță..., an, lună, săptămînă, zi...* au rămas să fie încadrate prin textele alese pentru analize, prin cuvintele date pentru exerciții orale și prin substantivele din propozițiile construite de elevi. Am apreciat că, fiind cunoscute mijloacele de autocontrol, sfera noțiunii „nume de obiect" poate fi lărgită mult din prima clasă. Am evitat numai substantivele care denumesc *acțiuni, însușiri* sau *„stări sufletești"*. Îmbogățirea cazurilor s-a realizat, în general, prin construcțiile alcătuite de elevi și în mare măsură la lecția de recapitulare menționată mai sus. La un exercițiu care a cerut găsirea mai multor substantive care pot avea același adjectiv (adjectivele au fost date), majoritatea elevilor au folosit substantive necuprinse în lecțiile anterioare (*lecție, exercițiu, notă, vacanță, viață, timp, zi, noapte* etc.). Unii (circa o treime din efectivul celor patru clase experimentale) au folosit și substantive din categoriile celor pe care mi-am propus să le evit: *socoteală (adunare, scădere) ușoară; petrecere (plimbare) frumoasă; bucurie (durere, supărare) mare.* Am citat aceste cazuri pentru a sublinia necesitatea unui învățămînt științific de la clasele mici. Aceste depășiri n-au schimbat, pentru restul lecțiilor, punctul de vedere arătat mai înainte.

La **analiza în scris** s-a cerut sublinierea cuvintelor care arată nume de obiecte și motivarea acestei valori. *Motivarea* s-a făcut prin sublinierea numeralului sau a adjectivului care însoțește substantivul. Pentru cazurile în care textul n-a cuprins acești indicatori, s-a cerut scrierea substantivelor însoțite de numeralele *un—doi* (*două*) sau de un adjectiv.

Controlul însușirii cunoștințelor și **rezultatele**

Lucrarea I — dată la L I.A. 9[46].

Tema: sublinierea substantivelor dintr-un text și motivarea valorii „nume de obiect". Cazurile aflate în text: *frunzele uscate, furnicile harnice, două veverițe, pădure, toamnă, groapă, grăunțe, ploaie.*

[46] L = lecție, iar celelalte indicații se referă la locul lecției în programă.

Scanned with OKEN Scanner

Numărul elevilor : 136.

Rezultatele (%)

Substantivele	Recunoaşterea substantivelor		Substantive omise
	cu motivarea valorii	fără motivare	
frunzele	100	—	—
furnicile	100	—	—
veveriţe	92	8	—
pădure	100	—	—
toamnă	90	6	4
groapă	100	—	—
grăunţe	91	5	4
ploaie	100	—	—

Lucrarea II (finală) a fost dată şi la patru clase de control.

Tema : sublinierea a 13 substantive dintr-o listă de cuvinte în care s-au aflat, plasate printre substantive, trei verbe şi trei adjective. Substantivele date : 1. *lup* ; 2. *albină* ; 3. *tren* ; 4. *pom* ; 5. *ghiocel* ; 6. *grădină* ; 7. *oraş* ; 8. *şanţ* ; 9. *drum* ; 10. *primăvară* ; 11. *ploaie* ; 12. *fulger* ; 13. *noapte*[47]. La clasele experimentale s-a cerut sublinierea cuvintelor care arată *nume de obiecte* şi motivarea acestei valori, iar la clasele de control, sublinierea cuvintelor care arată *nume de fiinţe* sau *nume de lucruri*.

Numărul elevilor : la clasele experimentale — 138 ;
la clasele de control — 136.

Rezultatele (%)

Clasele experimentale				Clasele de control	
Cazurile	Recunoaşteri		Omisiuni	Cazurile	Recunoaşteri
	cu motivare	fără motivare			
1, 2, 3, 4, 5, 8, 9,10	100	—		1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	64—69
					14—18
6, 7, 11, 12, 13	92—94	3—3	5—3	10, 11, 12, 13	—

La clasele de control, în cazul substantivelor *lup, albină, tren, pom, ghiocel,* diferenţele pînă la 100% pot fi socotite omisiuni, întrucît aceste substantive sînt uşor de recunoscut şi ele corespund cu categoriile de substantive date în manual. Procentajele foarte reduse pentru substantivele *grădină, oraş, şanţ, drum* se explică prin faptul că, în condiţiile predării fără mijloace de autocontrol, este greu să-i facem pe elevii din clasele mici să înţeleagă că substantivele respective denumesc „lucruri". Aşa se explică, probabil, de ce exemplele din manualele pentru etapa pregramaticală nu depăşesc substantive ca: *fetiţă, iepure ... ; bancă, masă, carte, casă, pom ...* .

2. Faptul că un nume poate arăta **un singur obiect** sau **mai multe obiecte** n-a avut nevoie de explicaţii speciale. Verificarea valorii „nume de obiect" prin asocierea cu numeralele *un—doi (două)* a atras de la început atenţia elevilor asupra schimbării formei substantivului cînd cuvîntul arată

[47] Substantivele n-au fost date în ordinea indicată prin cifre. Le-am pus în această ordine spre a se urmări mai uşor rezultatele, în funcţie de diferitele categorii de substantive.

Scanned with OKEN Scanner

mai multe obiecte. Sondajul făcut la a doua lecție despre cuvintele care arată nume de obiecte a dovedit **capacitatea tuturor elevilor de a recunoaște** *care dintre substantivele următoare arată* **un singur obiect** *și care arată* **mai multe obiecte :** *ghiozdan cu cărți, flori de salcîm, coș cu cireșe, flăuturi și albine.*

3. *Regulile privitoare la* **izolarea prin virgulă (virgule) a substantivelor în vocativ** s-au însușit pe baza propozițiilor cu termenii strict necesari. Ulterior, s-a ajuns la aplicarea regulilor în propoziții alcătuite din 4—5 termeni, inclusiv vocativul. Regulile au fost date în ordinea: 1. **nume,...** ; 2. ..., **nume** ; 3. ..., **nume,...** Construcțiile cu vocativul la sfîrșitul propoziției și în mijlocul propoziției au fost obținute prin deplasarea vocativului de la începutul propoziției. Exercițiile de schimbare a locului substantivului au fost pentru elevi un joc antrenant. I-a interesat și discutarea laturii practice. Elevii au motivat rolul virgulei — pentru ei, ca cititori, și pentru cel ce va citi ce au scris ei : „Virgula ne ajută să știm cum să citim. Și cînd citiți dumneavoastră ce am scris noi, să știți că numele arată o persoană pe care o chemăm". Interesantă pentru capacitatea de analiză a fost observația cîtorva elevi cu privire la propoziția *Ascultă, Mihai !* : „Dacă nu punem virgulă, se înțelege că *Mihai ascultă ceva*".

Controlul însușirii cunoștințelor și **rezultatele**

Lucrarea I (dată după lecțiile în care s-au predat regulile) și *Lucrarea II (finală)* au avut aceeași *temă :* sublinierea numelor care arată o chemare și completarea textelor cu virgulele necesare.

Rezultatele

Locul vocativului	Lucrarea I 138 elevi	Lucrarea II 138 elevi
1. La începutul propoziției	97	100
2. La sfîrșitul propoziției	91	94
3. În mijlocul propoziției :		
— puse ambele virgule	73	70
— virgulă numai după vocativ	27	30

Primele două reguli s-au însușit în măsură mai mare, deoarece elevii au fost familiarizați cu construcțiile respective de la lecturile din abecedar. Construcțiile cu vocativul intercalat au fost ceva nou pentru elevi. Cazurile de folosire a virgulei numai după vocativ se explică, probabil, prin influența situațiilor cu vocativul la începutul propoziției, situații care s-au fixat în memoria elevilor datorită marii frecvențe pe care au avut-o și în lecturile din abecedar, și în cele din manualul pentru perioada postabecedară.

4. Lecția despre **cuvintele de legătură** a avut ca rezultat nu numai realizarea scopului practic anunțat în descrierea programei, ci și sesizarea de către elevi a rolului sintactic al prepoziției. Introducerea prepoziției între două substantive și operația inversă (înlăturarea prepoziției) au îndreptat gîndirea elevilor spre observarea sensului sintactic pe care-l capătă substantivul în prezența prepoziției sau îl pierde prin înlăturarea prepoziției. În cazul unor construcții ca *floare de salcîm, coș cu mere,* elevii au arătat că *de* sau *cu* nu pot lipsi, fiindcă „fac o legătură cu înțeles. Cînd citim, știm *ce fel de floare este*" sau „*cu ce este coșul*".

În ce privește cuvintele care pot fi legate prin prepoziție, după cum s-a văzut din textul programei, nu s-au predat în lecție specială decît construc-

Scanned with OKEN Scanner

ţiile în care prepoziţia leagă un substantiv de alt substantiv. Cazurile în care prepoziţia leagă un substantiv de un verb au fost „descoperite" de către elevi de la primul exerciţiu în care s-a cerut construirea unor propoziţii cu două nume de obiecte legate prin *şi*. În exemple au apărut inevitabil şi cazuri de substantive cu prepoziţie aflate după verb. Elevii s-au familiarizat repede cu construcţiile respective, le-au remarcat din nou la lecţiile despre verb, iar la analiza textului folosit la recapitularea claselor de cuvinte însuşite, cuvintele de legătură *printre, pe, din, în, de* aflate între verb şi substantiv *au fost identificate de toţi elevii.*

(b) Cuvinte care arată însuşiri ale obiectelor

1. Exerciţiile care au plăcut mult elevilor au fost cele prin care s-a cerut *găsirea mai multor adjective ale aceluiaşi substantiv*[48]. Elevii s-au întrecut în a găsi însuşirile pe care le pot avea obiectele denumite de substantivele date. Citez cîteva din răspunsuri, deoarece ele sînt grăitoare în ce priveşte posibilităţile largi de aplicare la care a condus explicarea noţiunii „însuşire" prin integratorul cu maximum de generalitate — **cum** *este obiectul : lup mare, fioros, lacom, hapsîn ; iarnă lungă, grozavă, viscoloasă şi grea ; ploaie deasă, măruntă şi rece ; ploaie mare, repede şi stricătoare ; vînt rece, tare şi vijelios.* După cum se vede, elevii au putut utiliza în libertate vocabularul de care au dispus.

2. Analizele pe text au constat în sublinierea în mod diferit a substantivelor şi a adjectivelor. În privinţa adjectivelor coordonate, textele au cuprins cel mult trei adjective.

Controlul însuşirii cunoştinţelor şi **rezultatele**

Tema. Sublinierea substantivelor şi a adjectivelor din următorul text : *Motoarele mişcă ferăstraie puternice. Roţile mari cu dinţi ascuţiţi taie bușteni groşi. Din fabrică ies scînduri lungi, albe şi netede. Muncitorii sînt mîndri de munca lor.*

Numărul elevilor : 139.

Rezultatele (%)

Adjectivele	Subliniate	Omise	Adjectivele	Subliniate	Omise
puternice	100	—	lungi	100	—
mari	100	—	albe	100	—
ascuţiţi	100	—	netede	94	6
groşi	92	8	mîndri	100	—

(c) Cuvinte care arată acţiuni ale obiectelor

Controlul însuşirii cunoştinţelor şi **rezultatele**

1. *Recunoaşterea cazurilor „acţiune spusă printr-***un singur cuvînt**" şi *„acţiune spusă prin* **două cuvinte**" a fost verificată la L I.B.9 şi la L II. 7.

[48] Utilizarea de către elevi a construcţiilor de acest fel a fost urmarea firească a faptului că pentru înţelegerea noţiunii „însuşire" s-a procedat intuitiv, observîndu-se diferitele însuşiri ale unor obiecte. De la constatarea că un obiect poate avea mai multe însuşiri, unii elevi au trecut, de la prima lecţie, la exemple cu două sau trei adjective ale unui substantiv.

Scanned with OKEN Scanner

— *Tema :* sublinierea în mod diferit a cuvintelor care arată *acțiuni* și a numelor care arată *cine face acțiunea*.

Rezultatele (%)

Verbele	Nr. elevilor	Subliniate		
		corect	fără *au*	fără *se*
Lucrarea I	137			
1. adună		100	—	—
2. au umplut		84	16	—
3. se joacă		84	—	16
Lucrarea a II-a	139			
1. sare		100	—	—
2. a adus		93	7	—
3. se întoarce		92	—	8

Creșterea procentajelor de corectitudine în ce privește considerarea ca unitate lexico-gramaticală a elementelor alcătuitoare ale perfectului compus și ale construcțiilor cu *se* (fără funcție sintactică) se explică prin faptul că ambele tipuri de construcții au fost urmărite consecvent și la lecțiile de sintaxă.

2. După cum s-a văzut din textul programei, pentru *formarea deprinderilor de* **acord** *al verbelor la* **persoana a III-a plural** *a indicativului prezent și a perfectului compus* s-a folosit *procedeul relevării situațiilor contrastante:* **ș***tie* — **ș***tiu* ; *scr***ie** — *scr***iu** ; *cit***ește** — *cit***esc** ; *fac***e** — *fac* ; *merg***e** — *merg* ; **a** *veni***t** — **au** *veni***t**. La formele prezentului au fost puse în evidență (scrise cu altă culoare) secvențele de foneme sau fonemele finale care pot acționa ca asocieri mnemice. Avantajele procedeului au fost evaluate prin compararea rezultatelor cu cele obținute la patru clase de control, la care corectarea exprimării elevilor s-a făcut în mod obișnuit, adică situațional. Pentru cunoașterea nivelului de la care s-a pornit, atît la clasele experimentale, cît și la clasele martor, s-au dat lucrări de sondaj la sfîrșitul perioadei abecedare. În perioada postabecedară, și pentru verbele la prezent, și pentru verbele la perfectul compus, s-au dat cîte două lucrări : prima la L B. 4, pentru verbele la prezent, și la L B. 7, pentru verbele la perfectul compus, iar a doua la recapitularea finală. Fiecare dintre lucrările cu aceeași temă a fost dată la ambele categorii de clase în aceeași săptămînă. Precizez că la data primei lucrări din perioada postabecedară, elevii claselor de control se aflau cu o oră sau două înaintea celor din clasele experimentale, în ce privește efectuarea exercițiilor cu cuvinte care arată acțiuni.

(a) *Acordul verbelor la prezent*

Tema : completarea locurilor albe cu „terminația" persoanei a III-a plural a verbelor indicate în tabelul de mai jos. Textele au fost de tip obișnuit — cu propozițiile înlănțuite în succesiunea logică a ideilor. Verbele n-au fost deci grupate după „terminațiile" comune. La sondajul din perioada abecedară și la prima lucrare din perioada postabecedară textele au cuprins aceleași verbe. La lucrarea finală s-au adăugat ultimele trei verbe din tabel. Pentru efectuarea lucrării din perioada abecedară li s-a recomandat elevilor să citească cu atenție fiecare propoziție și să completeze cuvintele neterminate așa cum cred ei că este corect. La celelalte lucrări s-a cerut „potrivirea" cuvîntului care arată o acțiune cu cuvîntul care arată cine face acțiunea.

Scanned with OKEN Scanner

Rezultatele (%)

Verbele	Sondajul		Lucrarea I		Lucrarea a II-a	
	Clasele		Clasele		Clasele	
	experimentale	de control	experimentale	de control	experimentale	de control
	140 elevi	137 elevi	138 elevi	136 elevi	138 elevi	137 elevi
a scrie	27	25	83	36	88	44
a şti	28	29	87	38	92	44
a citi	34	37	90	52	100	60
a privi	36	36	90	57	94	63
a aduce	41	43	88	52	100	58
a trece	37	36	86	47	100	56
a merge	42	45	90	53	100	62
a culege	45	45	91	57	94	63
a împodobi					90	46
a întrece					88	40
a împinge					90	50

Aspectul cel mai semnificativ este primul salt făcut de elevii claselor experimentale faţă de situaţia de la care s-a pornit. Cifrele din coloana a treia le depăşesc pe cele din prima coloană cu procente cuprinse între 46—59. La clasele de control depăşirile înregistrate la lucrarea I au fost, în majoritatea cazurilor, de 8—12 procente.

(b) *Acordul verbelor la perfectul compus*

Tema: completarea cu auxiliarul *au* a locurilor albe din patru propoziţii. Propoziţiile s-au aflat într-un text alcătuit din şapte propoziţii. Dintre propoziţiile în plus, una a avut verbul la prezent şi două, verbe la persoana a III-a singular a perfectului compus. În aceste propoziţii elevii n-au avut de făcut completări.

Rezultatele (%)

Lucrările şi clasele	Elevi	Lucrări			
		fără greşeli	cu greşeli		
			1	2	3
Sondajul					
Clasele experimentale	138	58	5	10	27
Clasele de control	138	58	7	9	26
Lucrarea I					
Clasele experimentale	136	92	4	4	—
Clasele de control	137	65	5	6	24
Lucrarea a II-a					
Clasele experimentale	138	94	6	—	—
Clasele de control	137	66	8	4	22

Rezultatele de la sfîrşitul perioadei abecedare arată că, la ambele categorii de clase, deprinderile de acord al verbelor la perfectul compus s-au realizat în măsură mult mai mare decît în cazul verbelor la timpul prezent[49]. Lucrul este explicabil: la prezent cazurile sînt variate, pe cînd la

[49] Pentru verbele la prezent, mediile procentajelor de corectitudine de la lucrările de sondaj au fost: 36 la clasele experimentale şi 37 la clasele de control.

Scanned with OKEN Scanner

perfectul compus elevii au avut de observat o singură formă — *au*. La lucrările I şi II, clasele s-au distanţat totuşi simţitor. Considerînd lucrări bune şi pe cele cu o singură greşeală, la amblele lucrări rezultatele de la clasele experimentale prezintă un avantaj de 26% faţă de clasele de control.

(d) Probleme de s i n t a x ă

1. *Prin exerciţiile de construire şi de analiză a propoziţiilor cu* **predicat verbal,** pe lîngă consolidarea cunoştinţelor însuşite la lecţiile despre cuvintele care arată acţiuni, s-a urmărit în mod special formarea următoarelor **deprinderi de analiză :** delimitarea verbelor la timpul prezent de pronumele neaccentuate *îl, o, îi, le ;* identificarea subiectului aflat în orice poziţie faţă de predicat, şi mai ales a subiectului din propoziţiile în care inversiunile de topică duc, de obicei, la interpretarea ca subiect a obiectului direct exprimat prin substantiv fără prepoziţia *pe*.

— Propoziţiile în care *verbul* este *însoţit de un pronume neaccentuat* au fost introduse nu numai pentru formarea deprinderii de analiză a verbelor, ci şi pentru ca, prin această analiză, să se combată greşeala de a scrie pronumele legat de verb. În acest scop, la discutarea felului cum au lucrat elevii s-a cerut şi motivarea delimitării verbului de pronume. *Motivarea* a constat în indicarea substantivului înlocuit de pronume şi în precizarea sensului pronumelui prin forma lui accentuată. Analiza în acest fel a pronumelor menţionate a putut fi făcută oral de oricare elev. Pentru capacitatea elevilor de a delimita verbul în analiza pe text, vezi punctul B din tabelul de la p. 159. Delimitarea verbului de pronumele neaccentuat şi motivarea acestui lucru prin sensul pronumelui a însemnat totodată **prima etapă din activitatea preliminară** *de îndrumare a elevilor spre însuşirea* **o r t o g r a f i e i** *construcţiilor alcătuite din* **pronume neaccentuat proclitic şi verb.** Deprinderea în discuţie este strîns legată de *altă deprindere de analiză* urmărită în clasa I : observarea unităţii de sens a grupului *a (au) + participiu* (recunoaşterea cazurilor în care „acţiunea este spusă prin două cuvinte"). Pe baza deprinderii de recunoaştere a acestei construcţii, s-a trecut în clasa a II-a la altă etapă de orientare în ortografia construcţiilor cu pronume neaccentuate (vezi descrierea experimentului de la clasa a II-a, p. 189 şi 192).

— Pentru însuşirea cunoştinţelor despre **locul subiectului** s-a procedat ca şi la substantivele în vocativ. Exerciţiile orale de deplasare a subiectului de pe primul loc la sfîrşitul sau la mijlocul propoziţiei au fost urmărite cu interes de către toţi elevii. La aceasta a contribuit şi faptul că s-au cerut propoziţii în care subiectele să fie personaje din lumea basmelor. Prin *folosirea aceleiaşi propoziţii pentru cele trei situaţii de topică a subiectului* cunoştinţele s-au însuşit şi s-au fixat mai repede şi mai temeinic decît prin procedeul obişnuit — prezentarea a trei propoziţii diferite pentru fiecare poziţie a subiectului. Pe lîngă realizarea obiectivului specific al lecţiei, procedeul utilizat i-a condus pe elevi la *semnalarea unor aspecte care depăşesc cu mult prevederile programei.* În cazurile în care obiectul direct a apărut la începutul propoziţiei, elevii au sesizat că pe primul loc a trecut un nume care răspunde la întrebarea *pe cine (a chemat, a trezit...) ?* sau *ce (a tăiat, aruncat...)?*. În cazul propoziţiei *Voinicul a omorît balaurul,* elevii au constatat că inversarea locului celor două substantive schimbă înţelesul comunicării : „În *Balaurul a omorît voinicul,* se înţelege că *balaurul* face acţiunea. Ca să înţelegem că tot *voinicul* face acţiunea trebuie să spunem : *Pe balaur l-a omorît voinicul*". La una dintre clase s-a sesizat şi rezultatul de ordin expresiv al schimbării locului cuvintelor. Elevii au apreciat că dintre propoziţiile *Baba-Cloanţa vine călare pe mătură, Vine Baba-Cloanţa călare pe*

Scanned with OKEN Scanner

mătură și *Călare pe mătură vine Baba-Cloanța* propozițiile a doua și a treia sînt „mai frumoase" decît prima. Eleva V. G. a făcut deosebire și între propozițiile a doua și a treia : „De *Vine Baba-Cloanța călare pe mătură* parcă te sperii ; de *Călare pe mătură vine Baba-Cloanța* îți vine să rîzi".

2. La *analiza propozițiilor cu* **predicat nominal** s-au folosit numai propoziții cu ordinea directă a subiectului. Ca număr al termenilor, propozițiile propuse pentru analiză au avut un singur nume predicativ și cel mult două părți secundare : un atribut al substantivului cu funcția de subiect și un complement al adjectivului cu funcția de nume predicativ (de exemplu : *Porumbeii noștri sînt albi ca zăpada).* Propozițiile liber construite de elevi au depășit însă limitele arătate. Unii elevi au construit propoziții cu predicatul așezat înaintea subiectului și cu topica inversă a numelui predicativ (propoziții exclamative de tipul : *Ce frumoasă este primăvara !).* Cei mai mulți au construit propoziții cu două sau cu trei nume predicative. Construirea propozițiilor de acest fel a fost, desigur, o urmare a faptului că elevii au cunoscut de la lecțiile despre adjectiv construcția substantiv + două sau mai multe adjective.

În ce privește *găsirea cuvîntului care arată cine are însușirea,* deși, în condițiile textelor propuse pentru analiză, subiectul poate fi ușor observat, s-a recomandat totuși ca analiza să se facă în ordinea : 1. sublinierea grupului *este (sînt) + adjectiv ;* 2. găsirea subiectului. Prin aceasta, am urmărit deprinderea elevilor cu o anumită succesiune a operațiilor, de la care se va face mai tîrziu trecerea la desfășurarea analizei în trei operații : sublinierea verbului ; găsirea subiectului ; găsirea numelui predicativ.

3. La lecțiile de sintaxă nu s-au folosit decît propoziții cu **un singur subiect,** deoarece obiectivele principale ale lecțiilor de sintaxă de la clasa I au fost : conturarea noțiunii *propoziție* prin cunoașterea termenilor de bază și formarea deprinderilor de analiză arătate la punctele anterioare. Legătura dintre cunoștințele despre termenii propoziției și propozițiile cu două subiecte, folosite la exercițiile pentru formarea deprinderilor de acord al verbelor, s-a făcut la recapitularea finală (la L 2 și L 3). Nu s-a insistat însă asupra propozițiilor cu subiect multiplu, întrucît, în privința acordului predicatului, mi-am propus ca în clasa I să se însușească acordul (formelor verbale date) cu subiectul exprimat printr-un substantiv la plural sau prin pronumele *ei (ele).* Folosirea la clasa I a unor propoziții cu subiect multiplu a avut în primul an al cercetării caracter de sondaj, iar în anul următor caracter de pregătire preliminară pentru ceea ce s-a prevăzut în programa pentru clasa a II-a. În cercetarea de la clasa I s-a constatat că **elevii pot observa cu ușurință că o propoziție are două subiecte.** În propozițiile *Maria și Geta culeg flori de tei* și *Merii și perii din grădină sînt înfloriți,* toți elevii au subliniat ambele subiecte, iar la discutarea felului cum au lucrat au arătat nu numai că amîndouă cuvintele din fiecare propoziție răspund la aceeași întrebare *(cine culeg ?* sau *cine sînt înfloriți ?),* ci și că este vorba de două obiecte care fac aceeași acțiune sau de două obiecte care au aceeași însușire.

4. *Controlul însușirii cunoștințelor și* **rezultatele**

Controlul măsurii în care s-au format deprinderile de analiză urmărite în mod special s-a făcut printr-o lucrare dată la sfîrșitul anului școlar.

Tema. Recunoașterea predicatelor și a subiectelor din cinci propoziții : o propoziție simplă cu predicat nominal — *Fularul este frumos* — ; patru propoziții dezvoltate cu predicat verbal, dintre care, două cu subiectul la începutul propoziției, una cu subiectul la sfîrșitul propoziției — *A adus și un fular bunica* — și una cu subiectul în mijlocul propoziției, așezat imediat

Scanned with OKEN Scanner

după verb — *Fularul îl pune mama în dulap.* Aceste două propoziţii au constituit proba de verificare a gîndirii gramaticale şi a atenţiei, deoarece, pe lîngă faptul că obiectele directe — *un fular* şi *fularul* — se află pe locurile care duc, de obicei, la confundarea obiectului direct cu subiectul, amîndouă substantivele cu funcţia de obiect direct sînt la acelaşi număr ca şi substantivele cu funcţia de subiect, aşa că forma verbului n-a putut ajuta la deosebirea subiectului de obiectul direct.

Lucrarea a fost dată şi la *clase de control:* clasa I, clasa a III-a şi clasa a IV-a. La aceste clase, tema a fost formulată ca în exerciţiile din manualele după care au învăţat elevii: la clasa I s-a cerut sublinierea cuvintelor care arată „despre cine se vorbeşte în propoziţie şi ce anume"; la clasele a III-a şi a IV-a, sublinierea subiectului şi a predicatului. În privinţa cunoştinţelor predate în clasa I, precizez că manualul a cuprins propoziţii cu predicat verbal şi propoziţii cu predicat nominal, cu numele predicativ exprimat prin adjectiv sau prin substantiv comun în nominativ.

În tabelul următor n-am dat rezultatele privitoare la cele două propoziţii cu predicat verbal şi cu subiectul la începutul propoziţiei, deoarece în aceste propoziţii n-a existat vreun termen care să creeze dificultăţi, aşa încît, chiar la clasa I cu predare tradiţională, majoritatea elevilor au indicat corect subiectele şi predicatele.

Rezultatele (%)

Problemele	Clasele experimentale 137 elevi	Clasele de control		
		Cl. I 136 elevi	Cl. a III-a 132 elevi	Cl. a IV-a 131 elevi
A. Recunoaşterea **PN**				
Termenii subliniaţi:				
1. *este frumos*	100	15	45	58
2. *frumos*	—	37	32	12
3. *este*	—	25	15	28
4. nici unul	—	23	8	2
B. Predicatul **pune**				
Subliniat:				
1. *pune*	88	32	38	39
2. *îl pune*	12	68	62	61
C. Recunoaşterea **subiectelor** din prop. cu **ob. dir.**				
1. corect — *bunica*	91	34	48	59
greşit — *un fular*	9	66	52	41
2. corect — *mama*	90	38	52	64
greşit — *fularul*	10	62	48	36

Observaţii

— La analiza predicatului *este frumos* rezultatele superioare de la clasele experimentale se datoresc faptului că, la aceste clase, construcţiei *a fi*+*adjectiv* i s-a dat o atenţie deosebită. Ea a fost punctul de plecare pentru cunoaşterea cuvintelor care arată însuşiri ale obiectelor, iar la predarea sintaxei a făcut obiectul unor lecţii speciale. Lucrul important a fost că la lecţiile de sintaxă, prin felul cum a fost condusă analiza, s-a urmărit, de fapt, *stabilirea relaţiei dintre numele predicativ şi subiect (găsirea cuvîntului care arată* **cine are însuşirea**). La clasele de control construcţia *a fi*+*adjectiv* a fost înglobată mai întîi într-o definiţie foarte largă a predicatului — pre-

Scanned with OKEN Scanner

dicatul arată „ce se spune despre subiect" —, apoi dată ca o specie a predicatului — predicat care arată „cum este subiectul". Părțile de vorbire prin care este exprimat acest predicat n-au fost indicate nici în manualele pentru clasele în care s-a predat adjectivul (clasele a III-a și a IV-a). Acest neajuns se observă mai ales în rezultatele de la clasa a IV-a, clasă la care procentajul pentru cazul în care elevii n-au văzut relația dintre numele predicativ și subiect a crescut față de situația de la clasa a III-a (28 față de 15). Cred că acest lucru s-a datorat faptului că în clasa a IV-a s-a predat complementul (prezentat și acesta tot numai pe baza întrebărilor, adică fără analiza modului de exprimare). Cum textele de analizat au cuprins și complemente care răspund la întrebarea *cum ?*, exprimate prin cuvinte care sînt folosite și ca adjective *(frumos, rar ...)*, s-a putut întîmpla ca elevii în cauză să fi confundat numele predicativ cu complementul. Se știe că și în clasele mai mari unii elevi confundă numele predicativ cu complementul circumstanțial de mod. Am analizat situația de la clasa a IV-a, fiindcă prin lucrările date la clasele cu predare tradițională n-am urmărit numai evaluarea, prin comparație, a rezultatelor obținute la clasele experimentale, ci și (uneori chiar numai) o cît mai amănunțită cunoaștere a cauzelor care fac ca un fapt de limbă să fie mai greu însușit de către unii elevi.

— Clasele experimentale le-au depășit cu mult pe cele de control și la analiza cazurilor de la punctele B și C. La *clasele de control* surprinde în special faptul că obiectul direct a fost luat drept subiect chiar în propoziții în care subiectele sînt exprimate prin substantive care denumesc persoane (bunica, mama). Această situație subliniază și mai mult neajunsurile modului de analiză practicat și acum în școala generală : căutarea întîi a subiectului cu ajutorul întrebării „despre cine sau despre ce se vorbește în propoziție ?" și folosirea întrebării *ce ?* pentru subiectele exprimate prin substantive care arată nume de lucruri.

În ce privește *clasele experimentale,* dau rezultatele obținute la analiza cazurilor B. și C.2. în comparație cu rezultatele obținute la analiza unor cazuri de același fel în experimentul pe care l-am făcut la clasa a V-a în anul școlar 1963—1964 (*Șt. Popescu,* 256, p. 211).

Problemele	Cl. I	Cl. a V-a
— Delimitarea verbului de pronumele neaccentuat care îl precedă	88%	88,8%
— Recunoașterea subiectului în propoziții cu un obiect direct exprimat prin substantiv fără prepoziție așezat la începutul propoziției	90%	97,2%

Faptul că la clasa I s-au obținut rezultate foarte apropiate de cele de la clasa a V-a este consecința aplicării la ambele clase a aceloraşi măsuri : analiza relației dintre subiect și predicat pe baza unei scheme corespunzătoare logicii interne a limbii ; locul însemnat pe care l-au avut în exercițiii construcțiile care solicită în cea mai mare măsură gîndirea și atenția.

(e) Delimitarea diferitelor cuvinte monosilabice

Obiectivul general — *formarea deprinderii de a respecta, în scris, independența cuvintelor monosilabice cu corp fonetic redus* — s-a realizat pe nesimțite, concomitent cu exercițiile de însușire a bazei teoretice. În general, conștientizarea scrierii cuvintelor monosilabice independente a fost asigurată înainte

Scanned with OKEN Scanner

de a se trece la lecțiile de sintaxă. Cunoașterea cuvintelor care arată o acțiune a constituit mai departe un sprijin însemnat pentru scrierea corectă a altor cuvinte monosilabice aflate la stînga verbului. În ultimele două luni ale anului școlar n-am mai întîlnit în nici o lucrare a vreunui elev prepoziții, conjuncția *și*, auxiliarul perfectului compus, cuvintele *un, o* sau pronumele *îl, îi, o, le, mă, ne, vă, se* alipite la cuvîntul următor.

Încheiere

1. Datele statistice și constatările făcute la lecții au confirmat ipoteza că *studiul limbii române poate fi așezat pe baze științifice chiar din etapa pregramaticală*.

2. Cunoștințele s-au însușit fără nici o greutate și mai repede decît m-am așteptat. Acest lucru mi-a întărit convingerea că *sensurile lexico-gramaticale ale cuvintelor de bază, sensuri necesare pentru a se da un conținut noțiunilor* **cuvînt** *și* **propoziție**, *pot fi predate paralel cu învățarea scris-cititului*.

3. Față de temeinicia cunoștințelor și de nivelul general al fiecărei clase, ar fi fost posibilă chiar introducerea denumirilor substantiv, numeral, adjectiv, pronume, verb, predicat și subiect.

4. Însușirea într-un timp scurt a unui volum de cunoștințe care a depășit cu mult conținutul programelor oficiale pentru clasele I și a II-a s-a datorat, în primul rînd, *modului științific de abordare a noțiunilor gramaticale* și faptului că acest mod de prezentare a determinat *corelarea noțiunilor într-o rețea de legături care au actualizat și au adîncit în mod sistematic cunoștințele de bază*. Dintre avantajele aduse de înnoirea metodologiei obiectului, subliniez ca problemă de interes deosebit pentru clasele mici faptul că prezentarea cuvintelor cu înțeles de-sine-stătător mai întîi în *combinațiile de două cuvinte* s-a dovedit un *procedeu foarte potrivit cu vîrsta copiilor*. Realizarea combinațiilor de cuvinte a fost pentru elevi ca un joc de îmbinare a unor piese care se potrivesc două cîte două. Îmbinarea cuvintelor în sintagme a fost un factor de dezvoltare a gîndirii gramaticale.

La avantajele create de revizuirea metodologiei, s-a adăugat cîștigarea interesului elevilor prin *procedee didactice, care au imprimat lecțiilor un caracter atractiv și dinamic*, și prin *atenția cu care învățătoarele au urmărit și au încurajat participarea la lecții a elevilor de toate categoriile*.

Factorii de progres menționați au avut ca urmare dezvoltarea gîndirii, a spiritului de observație, a capacității elevilor de a analiza faptele de limbă. Dovada *efectului formativ* au fost „descoperirile" și depășirile semnalate la punctele (a) 1, (a) 3, (a) 4, (d) 1, (d) 2 și diferite alte observații prin care elevii au anticipat ceea ce urma să se predea în lecția zilei sau în altă lecție.

5. Pentru elevi, *gramatica* a fost *un obiect „frumos"*.

— „Lecțiile (Orele) de gramatică sînt frumoase" — au fost răspunsurile date de unii elevi la un exercițiu de la o lecție despre propozițiile cu predicat nominal.

— Că le-a plăcut gramatica a fost un lucru pe care mi l-au spus mulți elevi. Eleva C. C. din clasa I D și-a însoțit declarația de unele aprecieri (ale ei și ale altor persoane). „Îmi place așa de mult gramatica! Noi învățăm mai mult și mai greu (citește: lucruri mai grele) și știm mai bine decît copiii din clasa a IV-a." — De unde știi asta? — „De la M.G. (numele unei eleve din clasa a IV-a), care stă cu noi în bloc. Ea se miră mereu. Și mămica se miră, că ea n-a învățat așa și zice că e mai bine cum învățăm noi."

Scanned with OKEN Scanner

— Semnificativ pentru măsura în care gramatica le-a plăcut elevilor a fost faptul că la ultima oră de dirigenție de la clasa I Al, oră în care învățătoarea i-a întrebat pe copii ce ar vrea „să se facă", trei eleve au răspuns că vor să se facă „profesoare de gramatică".

CLASA [a II-a]

PROGRAMA OFICIALĂ

Pentru predarea limbii române în clasa a II-a au fost date *96 de ore*. În programă orele au fost repartizate astfel: *Fonetica* — 9 ore; *Gramatica* — 51 de ore; *Exerciții de copiere și de scriere după dictare* — 30 de ore; *Recapitulare* — 6 ore.

Partea de fonetică a cuprins: *recapitularea* cunoștințelor din clasa I — „silabe, sunete, vocale și consoane, litere, grupurile de litere *ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi* și litera *x*"; *cunoștințe noi* — pronunțarea și scrierea cuvintelor în care se află „grupuri de litere *ia, ie, ea, oa*", a cuvintelor în care consoana *m* este urmată de *b* sau de *p* și a celor în care se află „consoana dublă" *n*.

La gramatică au fost prevăzute cunoștințele arătate mai jos[50].

Propoziția. Scrierea cu literă mare la începutul primului cuvînt. Punctuația (punctul, semnul întrebării, semnul exclamării) — 4 ore.

Recunoașterea cuvintelor care arată: *nume de ființe* sau *nume de lucruri*; **nume de fenomene ale naturii; o singură ființă** sau **un singur lucru; mai multe ființe** sau **lucruri.** — 10 ore.

Recunoașterea cuvintelor care arată *acțiuni*. — 8 ore.

Subiectul și *predicatul*. Identificarea prin „Punerea întrebărilor... spre a se preciza despre cine se vorbește și ce anume se spune"[51]. — 21 de ore.

Cuvinte care arată **însușiri.** — 8 ore.

După cum se vede, față de cele 51 de ore repartizate pentru predarea gramaticii, volumul cunoștințelor noi a fost cu totul neînsemnat. Numărul mare de ore date pentru fiecare noțiune și faptul că programa n-a recomandat nimic nou în privința deprinderilor practice n-au putut duce decît la lecții plictisitoare, de repetare pînă la refuz a cîtorva cunoștințe noi și a unor noțiuni al căror conținut a fost însușit în clasa I[52]. Golul din programa clasei a II-a a fost comentat în diferite materiale publicate de cadrele Institutului de științe pedagogice care s-au ocupat de îmbunătățirea programelor de învățămînt. S-a arătat că vechea clasă a II-a a fost una dintre clasele „goale" și „aproape inutile" (*V. Bunescu* și colab., 54, p. 45) și că prin programa acestei clase nu s-a putut realiza o pregătire suficientă pentru efortul cerut de cunoștințele introduse în clasa a III-a (*Cornelia Marinescu* și *P. Golu*, 200, p. 21). Revizuirea programei era necesară nu numai pentru îmbogățirea volumului de cunoștințe, ci și pentru organizarea logică a materialului. Defecțiunile programei în ce privește organizarea cunoștințelor sînt evidente: ordinea subiect — predicat; lipsa legăturii dintre părțile de propoziție și părțile de vorbire prevăzute înainte de predarea subiectului și a predicatului; locul cuvintelor care arată însușiri.

---

[50] Cunoștințele noi sînt tipărite cu litere aldine.

[51] Subiectul și predicatul n-au fost noțiuni noi. Noi au fost numai denumirile. Conținutul noțiunilor s-a conturat în clasa I, clasă în a cărei programă au fost prevăzute exerciții de identificare a termenilor care arată „despre cine se vorbește în propoziție și ce anume se spune".

[52] În cancelaria școlii experimentale am auzit de nenumărate ori întrebarea „Ce mai faci la gramatică?", întrebare cu care un învățător care preda la clasa a II-a îl întîmpina pe colegul aflat în aceeași situație.

Scanned with OKEN Scanner

PROGRAMA EXPERIMENTATĂ LA CLASELE DE BAZĂ

1. DESCRIEREA PROGRAMEI

a) Cunoştinţele de fonologie

Programa cuprinde o parte (L1 şi L2) privitoare la *structura silabei* (silabe în care se află o vocală şi silabe în care se află un „grup de două sau de trei vocale care se rostesc împreună") şi o parte în care sînt prevăzute *reguli de ortografie şi de ortoepie.*

Prima parte a constituit o sinteză a cunoştinţelor urmărite de învăţători în perioada abecedară. Reluarea cunoştinţelor a fost necesară pentru a se preciza condiţia structurală a silabei, lucru nerealizat în clasa I, deoarece recapitularea cunoştinţelor de fonologie s-a făcut pe baza programei oficiale. Cunoaşterea faptului că silaba cuprinde neapărat o vocală şi că în unele silabe se află un diftong sau un triftong este un lucru elementar şi necesar[53]. Noţiunile vocală, diftong şi triftong constituie un sistem de cunoştinţe tot atît de strîns legate ca şi anumite cunoştinţe de gramatică (de pildă : cunoştinţele despre cele trei genuri ale substantivelor). Faptul că nu se poate concepe o limitare a exprimării scrise la cuvinte care prezintă numai silabe fără diftong sau triftong impune predarea acestor structuri în aceeaşi clasă în care se predă noţiunea *vocală*[54].

În ce priveşte *situaţiile de ortografie,* acestea corespund în mare parte cu cele prevăzute în programa oficială. Deosebirea mai însemnată priveşte cazurile de ortografie a diftongilor. În această privinţă, prevederile au fost limitate la situaţiile pe care le-am socotit mai uşor de sesizat de către elevi. Ce' 'alte au fost prevăzute în programa clasei a III-a[55].

(b) Cunoştinţele de gramatică

1. *Volumul cunoştinţelor* teoretice. Cu excepţia cîtorva cazuri de lărgire a cunoştinţelor despre unele părţi de vorbire, programa clasei a II-a reprezintă, în privinţa bazei teoretice, o reluare în termeni gramaticali a noţiunilor şi a categoriilor lingvistice ori a clasificărilor însuşite în clasa I la nivelul formulărilor pregramaticale. Toate noţiunile care constituie **schema de bază a programei** *(substantivul, numeralul, adjectivul, pronumele, verbul, predicatul, subiectul),* precum şi termenii de clasificare ce decurg din cunoaşterea părţilor alcătuitoare ale propoziţiilor minime *(părţi principale* şi *părţi secundare* ale propoziţiei, *propoziţie simplă* şi *propoziţie dezvoltată)* corespund unor fapte de limbă al căror conţinut a fost însuşit în clasa anterioară.

În **dezvoltarea schemei de bază** cu alte construcţii sau cu alte forme ale părţilor de vorbire cunoscute s-a mers pe drumul deschis de pregătirea din clasa I.

— La sintaxă specificul programei îl constituie faptul că în *amplificarea propoziţiilor* accentul s-a pus pe termenii sintactici cunoscuţi de elevi :

---

[53] Nu este vorba de introducerea termenilor diftong şi triftong, ci de prezentarea faptelor de limbă la nivelul posibilităţii de înţelegere a elevilor din clasele mici, adică : „grup de două (sau de trei) vocale care se rostesc împreună, în aceeaşi silabă".

[54] În vechea programă începutul a fost bun (în programa pentru clasa I s-a recomandat şi observarea silabelor în care se află un triftong). Mai departe, problema a fost părăsită multă vreme (pînă în clasa a VI-a, cînd s-au introdus termenii diftong şi triftong). În programa actuală, la clasa în care s-a introdus noţiunea vocală (clasa a III-a), s-au prevăzut numai „grupurile" corespunzătoare diftongilor (ia, ie, ea, oa).

[55] Felul cum au fost eşalonate regulile privitoare la scrierea diftongilor este unul dintre aspectele care au fost reexaminate pe baza sondajelor făcute la alte clase.

Scanned with OKEN Scanner

subiectul și *numele predicativ*. Construirea și analiza propozițiilor cu mai multe subiecte sau cu mai multe adjective în funcția de nume predicativ au format obiectul unor lecții speciale. În mod normal, ceea ce a avut în clasa I caracter de începuturi a căpătat în programa clasei a II-a un loc central.

— La părțile de vorbire *clasificarea substantivelor* în *comune* sau *proprii*, *numărul substantivului*, *al adjectivului*, *al pronumelor el, ei, ea, ele* și *al formelor verbale de persoana a III-a*, *timpul prezent* și *timpul trecut* au fost informații întemeiate pe ceea ce s-a însușit în clasa I. Cazurile pentru care n-a existat o pregătire expresă în clasa anterioară sînt puține: construcțiile cu adjectivul legat de substantiv prin „cuvintele de legătură" *cel, cei, cea, cele*; *formele de persoana I și a II-a ale pronumelui* și *ale verbului*; *timpul viitor*. Dar pentru fiecare dintre aceste construcții sau forme a existat un sprijin — o informație din clasa I sau una prevăzută mai înainte în programa clasei a II-a. Construcția cu adjectivul legat prin *cel (cei ...)* s-a sprijinit, în privința legăturii mediate a adjectivului, pe construcția cu adjectivul legat de substantiv prin *este (sînt)*; cunoștințele despre persoana verbului s-au sprijinit pe cele despre persoana pronumelui; cunoașterea trecutului alcătuit cu un verb ajutător a constituit o bază pentru înțelegerea modului de alcătuire a viitorului.

Din punctul de vedere al *termenilor gramaticali*, programa aplicată în experimentul de la clasa a II-a a corespuns în cea mai mare măsură cu vechea programă oficială pentru clasa a III-a. Deosebirile au constat în faptul că în programa experimentată la clasa a II-a s-a aflat în plus *numeralul*, iar în programa oficială pentru clasa a III-a, *genul substantivelor*. În ce privește asemănările, cele mai multe au rezultat din introducerea termenilor gramaticali în cazurile în care programa oficială pentru clasa a II-a recomanda exerciții de recunoaștere fără folosirea denumirilor gramaticale și din preocuparea de a da lecțiilor despre verb o orientare practică. În acest scop, au fost prevăzute cunoștințele despre pronumele personal, despre persoana și numărul pronumelui, adică informațiile necesare pentru predarea categoriilor persoana și numărul verbului. Programa experimentată la clasa a II-a se aseamănă în multe privințe și cu actuala programă pentru clasa a III-a[56], deoarece în această programă au fost preluate cele mai multe cunoștințe prevăzute în vechea programă pentru clasa a III-a. N-au fost preluate cunoștințele despre genul substantivelor, despre pronumele personal și despre persoana, numărul și timpurile verbului[57]. Deci față de programa în discuție, programa experimentată la clasa a II-a a cuprins în plus: *numeralul*, *pronumele personal*, *persoana verbului* și termenii gramaticali privitori la *numărul* și *timpurile verbului*. Depășirea a fost însă mult mai mare, întrucît deosebirile de conținut nu constau numai în numărul termenilor gramaticali, ci și în aprofundarea analizei faptelor de limbă în vederea accentuării caracterului practic și formativ al programei.

2. *Volumul deprinderilor* practice. Toate problemele practice urmărite în clasa I au fost reluate în programa clasei a II-a, în scopul adaptării la denumirile gramaticale și pentru corelarea cu anumite completări.

---

[56] Mă refer la această programă, fiindcă ea se adresează, ca și programa aplicată în experimentul de la clasa a II-a, unor copii de aceeași vîrstă (opt-nouă ani).

[57] Numărul și timpurile verbului figurează și în noua programă pentru clasa a III-a, dar nu în termeni gramaticali. Programa recomandă: exerciții de familiarizare a elevilor „cu forme verbale în care acțiunile sînt săvîrșite de o singură persoană sau de mai multe persoane" și exerciții de familiarizare „cu timpurile verbelor (fără a se da noțiunile respective)".

Scanned with OKEN Scanner

Problemele noi privesc în cea mai mare măsură situații de *ortografie* sau de *ortoepie* și *acordul verbelor la persoana a III-a plural.* Contribuția cea mai însemnată la îmbogățirea volumului de deprinderi practice o au lecțiile despre verb, lecții la care prin selectarea unor verbe sau forme verbale s-a urmărit și prevenirea anumitor greșeli pricinuite de confuzia dintre desinențele verbale și pronumele conjuncte. În legătură cu *accentuarea caracterului practic* al predării gramaticii, menționez că la predarea părților de vorbire numărul lecțiilor de informare exclusiv teoretică este foarte redus: două lecții la substantiv (L 1 și L 4) și o singură lecție la verb (L 1). La numeral toate lecțiile sînt destinate exercițiilor de ortografie și de ortoepie.

3. Organizarea cunoștințelor. Programa are patru părți: o parte introductivă de *pregătire preliminară, morfosintaxa, sintaxa* și *recapitularea finală.*

Pregătirea preliminară cuprinde recapitularea cunoștințelor însușite în clasa I și pregătirea propriu-zisă — lecțiile de trecere de la limbajul pregramatical (de la folosirea perifrazelor) la denumirile *substantiv, numeral, adjectiv, verb* și la operarea cu acești termeni. Cuprinsul lecțiilor pregătitoare reprezintă cadrul schematic *al materiei desfășurate în restul programei.* Pregătirea realizată în clasa I ar fi permis să se introducă și denumirile *predicat* și *subiect.* N-am făcut acest lucru, din motivele de principiu și din considerentele de ordin psihopedagogic arătate în partea „Organizarea cunoștințelor de gramatică" (p. 109,3). Termenii gramaticali introduși sînt cei pe care i-am considerat suficienți pentru cuprinderea cunoștințelor esențiale din clasa I și utili din punctul de vedere al scopului urmărit prin lecțiile respective. *Pregătirea preliminară* a fost concepută ca o *măsură de economie a programei,* în sensul înlăturării lucrului neeconomic (și incomod) cu perifrazele pregramaticale. În situația în care părțile de vorbire sînt considerate în contextul necesar (contextul *numeral* sau *adjectiv,* pentru *substantiv,* și contextul *verb,* pentru *pronumele personal),* folosirea perifrazelor în locul termenilor numeral, adjectiv, verb ar consuma timp și în desfășurarea părților de oralitate ale lecțiilor, și la efectuarea exercițiilor scrise. În al doilea rînd, am apreciat că utilizarea termenilor *numeral, adjectiv* și *verb* înainte de predarea problemelor prevăzute pentru aceste părți de vorbire îi va deprinde pe elevi cu termenii respectivi, fapt care va crea posibilitatea ca la predarea celor trei părți de vorbire să se treacă din prima lecție la depășirea cunoștințelor din clasa I.

Repartizarea orelor:

— Fonologia	12 ore
— Gramatica	
Pregătirea preliminară	6 ore
Morfosintaxa	44 de ore
Sintaxa	20 de ore
Recapitularea finală	6 ore
— La dispoziția învățătorului	8 ore
Total	96 de ore

Scanned with OKEN Scanner

Fonologia

1 și 2. *Cuvînt, silabă, sunet. Vocale* și *consoane.* Silabe în care se află *o vocală* și silabe în care se află *un grup de două* sau *de trei vocale care se rostesc împreună* (în aceeași silabă). Precizare : nu există silabă fără vocală. Silabe formate dintr-o singură vocală sau dintr-un grup de două sau de trei vocale care se rostesc împreună. Cuvinte cu o singură silabă alcătuită dintr-o vocală sau dintr-un grup de două sau de trei vocale. Exerciții de despărțire în silabe a cuvintelor care cuprind diftongi sau triftongi, a cuvintelor în care se află vocale în hiat (cro-*i*-tor, pi-*o*-ni-*er* ...) sau vocală urmată de diftong (bă-*iat*, bă-*ieți*, ca-*iet* ...).

3—5. *Reguli de ortografie a diftongilor* **oa, ua, uă.** Cazurile :

oa la începutul cuvîntului și în interiorul cuvîntului, după consoană (b*oa*bă, c*oa*se, g*oa*lă, p*oa*rtă, sc*oa*te ...) ;

ua și **uă** în situația în care alcătuiesc ultima silabă a cuvîntului. Exerciții de scriere întemeiate pe delimitarea ultimei silabe (a do-*ua*, a no-*ua*, ro-*ua*, perdea-*ua* ... ; do-*uă*, no-*uă*, o-*uă*, ro-*uă*, plo-*uă* ...). Exerciții de scriere a cuvintelor care prezintă alternanța : ...-**ua**, ...-**uă**.

Exerciții de scriere a cuvintelor care prezintă situațiile : **oa**... ; ...-**ua** ; ...-**uă**.

6—8. *Reguli de scriere a grupurilor de litere ce, ge, che, ghe* și *ci, chi, ghi.* Cazurile :

— **cea, gea, chea, ghea.** Regulă : scrierea *ce, ge, che, ghe* cînd în silabă să află *vocala* **a**. Excepție : cuvîntul *chiar*. Comparație cu rostirea clară **ci, gi, chi, ghi** cînd vocala **a** se află în silaba următoare : Luci-**a**, gingi-**a**, rochi-**a**, frînghi-**a**.

— **cio, chio, ghio.** Regulă : scrierea *ci, chi, ghi* cînd în silabă se află **o** (*ciob, cio*-can, *cio*a-ră, *chioșc, chior, ghiont, ghioz*-dan ...)[58]. Excepție : cuvîntul *Gheorghe* și derivatele acestui cuvînt. Comparație între cazurile *cio, chio, ghio* și *cea, chea, ghea.*

9. *Scrierea cuvintelor care cuprind secvența* **șa**. Cazurile : la începutul cuvîntului (**șa**pcă, **șa**rpe, **ș**ase, **ș**apte, **ș**ade ...) ; la sfîrșitul cuvintelor care arată nume de obiecte (cămaș**a**, păpuș**a**, uș**a** ...) și în cuvîntul *așa*.

10. Scrierea cuvintelor care cuprind secvențele consonantice **mb, mp.**

11 și 12. Exerciții recapitulative.

Gramatica

I. Pregătirea preliminară

1 și 2. *Recapitularea cunoștințelor de bază din clasa I.* Cuvinte care arată : *nume* de obiecte, *numărul* obiectelor, *însușiri* ale obiectelor, *acțiuni* ale obiectelor ; cuvinte de legătură. Mijloacele de autocontrol pentru recunoașterea cuvintelor care arată nume de obiecte. Alcătuirea propozițiilor simple

[58] Amintesc că am limitat exercițiile la situațiile care pun greutăți (cazurile în care vocala **o** se află în aceeași silabă cu *ci (chi, ghi)*. În regula de ortografie n-am cuprins secvența *gio*, deoarece aceasta nu apare decît în puține cuvinte, cu circulație restrînsă.

Scanned with OKEN Scanner

(cuvintele din care se alcătuiesc). Schema operațională pentru găsirea cuvîntului care arată *cine face acțiunea* sau *cine are însușirea*, spusă cu ajutorul cuvîntului de legătură *este (sînt)*.

3—6. Introducerea termenilor : *parte (părți) de vorbire, substantiv, numeral, adjectiv, verb*. Legăturile dintre părțile de vorbire (adaptarea vechilor cunoștințe la denumirile gramaticale) ; recunoașterea substantivului după posibilitatea de a fi însoțit de un numeral sau de un adjectiv ; alcătuirea propozițiilor simple. Exerciții de familiarizare a elevilor cu termenii gramaticali și de operare cu termenii respectivi.

II. Morfosintaxa

A. Grupul substantiv, numeral, adjectiv

(a) Substantivul

1. Exerciții. Verificarea valorii de substantiv a unor cuvinte din diferitele categorii de nume cunoscute de elevi în clasa I. Lărgirea sferei cunoștințelor prin introducerea în exerciții a altor substantive care pot fi însoțite și de numeral și de adjectiv : (*dorință, plăcere, întrecere...*) și a unor substantive care nu admit decît adjectiv (substantive care denumesc obiecte ce nu pot fi numărate : *aer, rouă, lapte, miere...*). Construire de propoziții în care să se afle : substantive legate prin *și* ; substantiv legat de alt substantiv prin diferite prepoziții. Analize.

2. Substantive **comune** și substantive **proprii.** Scrierea cu literă mare la *inițiala substantivelor proprii simple* și a unor *substantive proprii compuse* — nume de persoane (numele însoțit de prenume), nume de țări, nume de sărbători, nume de publicații pentru copii și alte nume cunoscute de elevi. Îmbogățirea cunoștințelor despre numele proprii compuse și despre scrierea lor, pe baza lecturilor din manual.

3. **Punctuația** *substantivelor proprii sau comune care exprimă „o chemare"*. Actualizarea regulilor predate în clasa I (cazurile de folosire a virgulei). Completare : *folosirea semnului exclamării* între substantivul în vocativ și propoziția următoare. Aplicarea regulilor (compunere — dialog).

4. **Numărul** *substantivului*. Exerciții de trecere a unor substantive de la singular la plural. Observarea legăturii dintre înțelesul de plural (mai multe obiecte) și forma substantivului, diferită de forma singularului. Folosirea unor substantive ca *grup — grupuri, ceată — cete, stol — stoluri*, în vederea conștientizării faptului că *singular* (un obiect) și *plural* (mai multe obiecte) sînt înțelesuri legate de două forme diferite ale aceluiași substantiv.

5 și 6. **Ortografia** *formelor de nominativ — acuzativ ale substantivelor feminine de tipul „cîmpie"*. Stabilirea regulii de ortografie a lui **e** final din forma singularului : scrierea **e** (nu ; **ie**) cînd silaba precedentă se termină în vocala **i**. Observarea corespondenței dintre formele pluralului (*cîmpii, cîmpiile*) în ce privește prezența a doi **i** la fiecare formă. Exerciții : aplicații practice și analiza cuvintelor din propoziții date (motivarea ortografiei).

7—11. **Ortografia** *substantivelor masculine în nominativ — acuzativ plural*. Categoriile de substantive : (a) substantive terminate la singular în *consoană* sau în vocala **e** (*elev, vecin ..., frate, munte...*) ; (b) substantivele terminate la singular în **iu** (*geamgiu, fiu...*) și substantivul *copil*. Dirijarea scrierii corecte : prin despărțirea în silabe, pentru a se observa structura ultimei silabe și silaba în plus de la forma pluralului articulat (**e-levi**, e-le-vii ;

Scanned with OKEN Scanner

geam-**gii**, geam-**gi-ii** ; co-**pii**, co-**pi-ii**) ; prin contextele **cîți** (*doi, trei ..., mulți, puțini, cîțiva ...*) și *niște*, pentru formele nearticulate, și prin contextul **toți**, pentru formele articulate. Exerciții : aplicații practice și analize (motivarea ortografiei).

12 și **13.** Recapitulare. *Ortografia substantivelor la plural.* Exerciții (motivarea ortografiei).

14 și **15.** *Recapitularea cunoștințelor despre substantiv.* Analize (selectiv : recunoașterea valorii de substantiv a unor cuvinte ; motivarea situațiilor de ortografie și de punctuație). Exerciții practice cu teme orientate spre consolidarea deprinderilor de ortografie și de punctuație a substantivelor.

(b) Numeralul

1. Numerale *simple* și numerale *compuse* (numeralele din seria zecilor). **Ortografia** *numeralelor.* Cazuri selectate : numeralele *simple* — *două, nouă, șase, șapte* (actualizarea regulilor privitoare la scrierea **șa** la începutul cuvîntului și **uă** la sfîrșitul cuvîntului) ; numeralele *compuse* — **douăzeci, nouăzeci, șaptezeci, optzeci** (nu : opzeci sau obzeci) —, apoi aceleași, urmate de unități (observarea scrierii independente a cuvintelor : **și șase, și șapte** etc.).

2. Ortografia *numeralelor compuse* de la **unsprezece** la **nouăsprezece.** Observarea scrierii corecte a elementelor alcătuitoare și, în special, a părții **sprezece** (nu : șpe). Cazuri selectate : **douăsprezece, nouăsprezece, șaptesprezece** (nu : șaptisprezece sau șaptîsprezece), **optsprezece** (nu : optisprezece, optîsprezece sau opsprezece, obsprezece).

3. *Exerciții recapitulative* de îmbinare a cazurilor de *ortografie a numeralelor* cu cazuri de *ortografie a substantivelor masculine la plural.* Alcătuire de sintagme — *șapte (nouă, șaptesprezece, optsprezece, optzeci de) oameni (pionieri soldați..., copii, barcagii...).* Analize pe text (motivarea ortografiei).

(c) Adjectivul

1. *Actualizare:* cum se realizează *legătura dintre adjectiv și substantiv* — direct sau cu ajutorul altui cuvînt — *este (sînt).*

Cunoștințe noi : construcțiile cu adjective legate de substantiv prin cuvintele *cel, cei, cea, cele.* Adjective la *numărul singular* și adjective la *numărul plural* (acordul cu substantivul). Exerciții. Alcătuire de construcții cu adjective în cele trei situații de legătură cu substantivul. Analize : recunoașterea adjectivelor, indicarea substantivelor determinate, a numărului substantivului și al adjectivului.

2. *Actualizare.* Construcții cu *două* sau *mai multe adjective ale aceluiași substantiv. Exerciții de aplicare a regulilor* însușite în clasa I : *folosirea virgulei* între adjectivele alăturate și *interdicția virgulei* în cazul adjectivelor legate prin *și.*

Cunoștințe noi : adjective legate prin **sau, ori** (încadrarea acestor situații în regula de punctuație privitoare la adjectivele legate prin *și*). Aplicații (compunere liberă).

(d) *Recapitulare* — substantivul, numeralul, adjectivul.

1. *Analize* (selectiv) : cazuri de recunoaștere a substantivelor din categoriile celor introduse în această clasă (cu accent pe recunoașterea substantivelor provenite din adjective) și cazuri care cer motivarea ortografiei substantivelor și a numeralelor.

2. *Aplicații practice* (ortografie și punctuație).

Scanned with OKEN Scanner

B. **Pronumele**

1. *Noțiunea pronume.* Formele: **eu, tu, el, ea, noi, voi, ei, ele.** Prezentarea în propoziții simple cu predicatul exprimat prin verb care arată o acțiune. Punct de plecare: pronumele *el, ea, ei, ele.* Explicarea termenului *pronume*: cuvînt folosit *pentru* (pro-) *nume* sau *în locul unui nume.* **Numărul** pronumelui. Exerciții de recunoaștere a formelor de singular și de plural. Ortografia formelor care încep cu vocala **e.**

2 și 3. **Persoana** pronumelui. Gruparea pronumelor după *persoane* și *număr.* Analize (propoziții care cuprind formele de nominativ și formele de acuzativ omonime cu ale nominativului: *el, ea, ei, ele, noi, voi*).

C. **Verbul**

1. *Actualizare*: exprimarea acțiunii printr-*un singur cuvînt* sau prin două cuvinte — *se joacă, se duce..., a(u) citit (făcut, zis...).*

Cunoștințe noi: persoana și numărul verbului (stabilite pe baza relației cu substantivul și cu pronumele *eu, tu, el, ea, noi, voi, ei, ele*). **Acordul verbului** cu cuvîntul care arată *cine face acțiunea.* Exerciții orale: conjugarea unor verbe; construire de propoziții simple cu verbul la persoana și numărul indicate de învățător; recunoașterea persoanei și a numărului verbului *însoțit de pronume,* apoi *neînsoțit de pronume* (forme verbale neomonime cu forma altei persoane: *plec, vedem, vorbiți, scrii, scriem, scrieți, ai văzut, ați venit* etc.). Exerciții scrise: conjugarea unui verb; construirea cîtorva propoziții simple după indicații date pentru persoana și numărul verbului. Analize: sublinierea verbelor și a pronumelor care arată cine face acțiunea; indicarea persoanei și a numărului verbelor.

2. Exerciții. *Recunoașterea persoanei și a numărului verbului* în propoziții cu *subiectul exprimat*: printr-un substantiv; prin două sau trei substantive la numărul singular; printr-un pronume și un substantiv; prin două pronume la singular de persoane diferite.

3. **Timpurile verbului.** *Timpul* **prezent,** în opoziție cu *timpul* **trecut**: *citesc, citești...* **acum** — *am citit, ai citit...* **mai înainte.** Exerciții orale de conjugare la prezent a cîtorva verbe de categorii diferite (*citesc, lucrez, merg, vin...*). Exerciții scrise: conjugarea unui verb; construire de propoziții după indicații date pentru persoana și numărul verbului (urmărirea îndeosebi a persoanei a II-a plural, în vederea conștientizării legăturii dintre forma terminată în **ți** și pronumele **voi**). Analize.

4. *Prezentul verbelor* **a ști** și **a scrie.** Prezentarea verbelor prin comparație. Relevarea asemănărilor și a deosebirilor care conduc: la observarea **ortografiei** — **știi, scrii, știe, scrie** (nu: **știie, scriie**) —, a **ortoepiei** și a **ortografiei** — **scriem, scrieți** (nu: **scrim, scriți**); la *actualizarea* cunoștințelor despre **acordul** celor două verbe la persoana a III-a plural. Exerciții: construire de propoziții scurte cu formele celor două verbe, prezentate paralel, la toate persoanele (sublinierea elementelor care privesc exprimarea și ortografia); completarea unor propoziții cu formele verbale care pun probleme de ortografie sau de ortoepie și de ortografie.

5. *Prezentul verbului* **a lua.** Conjugarea verbului în contextul necesar pentru însușirea conștientă a *ortografiei* formelor **iau, iei, ia**: *pron.* sau *subst. (S)* + *verbul* + **subst. (obiect direct).** Explicarea *ortoepiei* și a *ortografiei formelor regulate* prin despărțirea cuvintelor în silabe și relevarea vocalelor învecinate: **lu-ăm, lu-ați.** *Acordul* verbului la persoana a III-a plural.

Scanned with OKEN Scanner

Exerciții de ortografie. *Motivarea ortografiei* (în scris — prin operațiile corespunzătoare modalităților de prezentare a formelor neregulate și a formelor regulate). Exerciții pentru formarea deprinderilor de *acord*: alcătuire de propoziții perechi, cu verbul la persoana a III-a singular și la persoana a III-a plural.

6. Exerciții. *Ortografia verbelor* **a lua, a ști și a scrie.**

7. *Prezentul verbului* **a fi.** Conjugarea verbului în propoziții (însoțit de adjectiv). Îndrumări practice: *acordul* verbului la persoana a III-a plural (actualizare); *ortoepia* formelor **sîntém, sîntéți**; *ortografia* formelor **ești, este, e** (scrierea cu **e**, nu cu **ie**).

8 și 9. **Acordul** *verbelor la persoana a III-a plural a timpului prezent. Actualizare*: cazurile însușite în clasa I (inclusiv cele revăzute în această clasă — *știu, scriu, sînt*) și acordul formelor verbului *a lua*.

Cunoștințe noi: verbe terminate la persoana a III-a singular în **consoană** + **e** și la persoana a III-a plural în **consoană**. Gruparea după felul consoanei (pentru a ajuta reținerea): aude — aud, crede — cred, vede — văd, ascunde — ascund, răspunde — răspund...; pune — pun, spune — spun, ține — țin, vine — vin...; cere — cer, sare — sar...; doarme — dorm.

10. **Timpul trecut** (numai formele perfectului compus). Prezentare pe baza unui verb cu participiul în **-t** (citit) și a unui verb cu participiul în **-s** (scris). Observarea modului de alcătuire și a formelor: *verb ajutător* (cu forme schimbătoare după persoană și număr) + *verb* terminat în **-t** sau în **-s** (cu aceeași formă la toate persoanele). **Acordul** verbelor la persoana a III-a plural (actualizarea cunoștințelor despre opoziția **a — au**). Exerciții (orale și scrise): construire de propoziții cu verbe la persoana a III-a plural și la persoana a II-a singular și plural (fixarea formelor *ai, ați* prin raportare la finalul **-t** sau **-s** al verbului conjugat și la autorul acțiunii — **tu** sau **voi**).

11. Exerciții. Analiza verbelor la *timpul prezent* și la *timpul trecut* (motivarea cazurilor de ortografie și de acord).

12 și 13. **Timpul viitor.** Observarea modului de alcătuire și a formelor: *verb ajutător* (cu forme schimbătoare după persoană și număr) + *verb terminat în vocală* (cu aceeași formă la toate persoanele). **Acordul** verbelor la persoana a III-a plural (observarea opoziției **va — vor**). Exerciții. Conjugarea unor verbe. Construire de propoziții pentru însușirea acordului și a scrierii formelor verbului ajutător (pentru ortografie, urmărirea îndeosebi a formelor *va* și *veți*). Analize: recunoașterea verbelor la viitor, a persoanei și a numărului verbelor; indicarea pronumelui sau a substantivului care arată *cine face acțiunea*.

14 și 15. *Recapitulare.* Timpul, persoana și numărul verbului. Analize și aplicații practice.

D. **Recapitulare.** Părțile de vorbire

1. *Probleme teoretice.* Legăturile dintre părțile de vorbire.

Părțile de vorbire *în legătură cu* substantivul: *numeral* → *substantiv* ← *adjectiv*; construcția *substantiv* ← *substantiv cu prepoziție*. Numărul substantivului și numărul adjectivului. Acordul adjectivului cu substantivul.

Scanned with OKEN Scanner

Părţile de vorbire *în legătură cu* v e r b u l : *substantiv* ⇔ *verb* ; *pronume* ⇔ *verb*. Persoana şi numărul verbului. *Acordul* verbului cu substantivul sau cu pronumele care arată *cine face acţiunea*. Timpurile verbului.

Analize (şi motivarea unor cazuri de ortografie şi de punctuaţie).

2 şi 3. *Aplicaţii practice*. Ortografia unor substantive şi a unor forme verbale. Acordul verbelor.

III. Sintaxa

A. Propoziţii cu **predicat** care arată o **acţiune** a subiectului

1. Trecerea de la noţiunea *parte de vorbire* la noţiunea *parte de propoziţie*.

Predicatul şi subiectul. Recunoaşterea predicatului după partea de vorbire prin care este exprimat — *verb*. Predicatul şi subiectul — *părţi principale* (necesare) pentru alcătuirea propoziţiei. Legătura dintre predicat şi subiect : **predicatul** arată o **acţiune** *a subiectului* ; **subiectul** arată **cine face acţiunea** *exprimată de predicat*. **Acordul** predicatului cu subiectul. Propoziţia are *un singur predicat*.

Definirea propoziţiei — *o comunicare cu un singur predicat*.

Analiza predicatului şi a subiectului. Îndrumări : notarea predicatului cu **P** şi a subiectului cu **S** sau cu **S1**, **S2** etc., în cazul propoziţiilor cu mai multe subiecte ; cuprinderea cuvintelor *un*, *o*, *nişte* în exprimarea subiectului.

2. **Locul subiectului.** *Actualizarea* cunoştinţelor din clasa I. Exerciţii : schimbarea locului subiectului ; construire de propoziţii (propoziţii cu topica variată a subiectului ; propoziţii cu un subiect şi propoziţii cu două sau trei subiecte) ; analize pe text (sublinierea şi notarea predicatelor şi a subiectelor).

3. **Acordul** *predicatului* şi **punctuaţia** *subiectului în propoziţii cu mai multe subiecte*. Exerciţii : alcătuire de propoziţii (după modele structurale ; construcţii libere) ; sublinierea şi notarea predicatelor şi a subiectelor din propoziţiile alcătuite de elevi.

4. *Analize*. Problemele urmărite : delimitarea de pronumele neaccentuat a predicatului exprimat prin verb la prezent sau prin verb la perfectul compus ; deosebirea subiectului exprimat prin substantiv comun de obiectul direct exprimat prin substantiv fără prepoziţie (în construcţii de tipurile : $OD + P + S$ şi $P + OD + S$) ; motivarea cazurilor de ortografie a verbelor şi de acord.

B. Propoziţii cu **predicat** care arată **însuşirea** subiectului

1. *Actualizarea* cunoştinţelor despre propoziţiile alcătuite cu *verb de legătură* + *adjectiv*. Explicarea faptului că *verbul de legătură şi adjectivul* alcătuiesc împreună p r e d i c a t u l *propoziţiei* (verbul nu poate alcătui numai cu subiectul o propoziţie cu înţeles deplin). Legătura dintre predicat şi subiect : **predicatul** *arată o* **însuşire** *a subiectului* (spusă cu ajutorul verbului de legătură) ; **subiectul** arată **cine are însuşirea** *exprimată prin predicat*.

Exerciţii. Alcătuire de propoziţii cu predicatul exprimat prin verbul de legătură şi *un singur adjectiv* ; sublinierea şi notarea predicatelor şi a subiectelor din propoziţiile realizate.

Locul subiectului (înaintea predicatului sau după predicat). Exerciţii de schimbare a locului subiectului. Analize : identificarea predicatului şi a

Scanned with OKEN Scanner

subiectului în propoziții cu subiectul așezat înaintea predicatului și cu subiectul așezat după predicat.

2. *Predicatul cu* **două** *sau* **mai multe adjective.** Exerciții : *amplificarea predicatului*, prin adăugarea altor adjective ; *schimbarea locului subiectului*, în propozițiile realizate. Actualizarea regulii de *punctuație* a două sau mai multe adjective ale aceluiași substantiv. Analize și aplicații practice : sublinierea și notarea predicatelor și a subiectelor ; completarea propozițiilor cu virgulele necesare.

3. *Analize*. Identificarea predicatelor și a subiectelor din propoziții cu topica directă și cu topica inversă a subiectului, cu unul și cu mai multe adjective în funcția de nume predicativ.

4. *Propoziții cu* **două** *sau* **mai multe subiecte.** Exerciții orientate spre următoarele probleme practice : *acordul verbului de legătură* cu două sau mai multe *subiecte* exprimate prin *substantive la singular* sau prin *pronume la persoana a III-a singular și substantiv la singular ; punctuația* a două sau mai multe subiecte și a două sau mai multe adjective cu funcția de nume predicativ. Construire de propoziții (după modele structurale și construcții libere). Completarea unor propoziții cu verbul de legătură la persoana a III-a plural și indicarea subiectelor.

5. C o m p u n e r e (descriere). Tema gramaticală : *aplicarea regulilor de punctuație* a două sau mai multe subiecte ori nume predicative ; *acordul verbului* cu două sau mai multe subiecte.

C. *Sinteză* — **Predicatul și subiectul**

1 și 2. *Felurile predicatului* : după *modul de exprimare* — predicat exprimat printr-un *verb* și predicat exprimat prin *verb de legătură + adjectiv ;* după ceea *ce arată cu privire la subiect* — predicat care arată o **acțiune** *a subiectului* și predicat care arată **însușirea** *subiectului.*

Ce arată subiectul, prin raportare la fiecare fel de predicat : **cine** *face acțiunea* **sau cine** *are însușirea exprimată de predicat.*

Exerciții de consolidare a cunoștințelor teoretice despre predicat și subiect.

3 și 4. *Analize* : identificarea *părților principale ; analize sintactice* și *morfologice* (selectiv). Tipuri de propoziții : cu un subiect și cu mai multe subiecte (subiectul sau grupul de subiecte cu topica variată) ; cu predicatele exprimate prin verb care arată o acțiune, prin verb de legătură și un adjectiv, prin verb de legătură și două sau mai multe adjective.

5 și 6. *Acordul predicatului.* Recapitularea cazurilor de acord al verbelor la persoana a III-a plural. Exerciții : *construire de propoziții* după modele structurale ; *completarea* unor propoziții *cu predicatele* pentru care s-au indicat timpurile verbelor ; *analize sintactice și morfologice* (selectiv : cazuri deosebite, care cer motivarea folosirii verbului la persoana a III-a plural.)

7. *Punctuația* în propoziții cu *două* **sau** *mai multe subiecte* și în propoziții cu *două* sau *mai multe adjective cu funcția de nume predicativ.*

D. *Propoziții* **simple** și *propoziții* **dezvoltate**

1 și 2. Exerciții. *Dezvoltarea* unor propoziții simple prin adăugare de părți secundare : pe lîngă substantivul cu funcția de subiect ; pe lîngă verbul cu funcția de predicat ; pe lîngă adjectivul din alcătuirea predicatului. *Reducerea* la propoziții simple a unor propoziții dezvoltate cu două sau mai multe subiecte ori cu două sau mai multe adjective cu funcția de nume predicativ. *Construire de propoziții simple* alcătuite din : două sau mai multe su-

Scanned with OKEN Scanner

biecte și predicat care arată o acțiune; două sau mai multe subiecte și predicat care arată o singură însușire a subiectelor; două sau mai multe subiecte și predicat care arată două sau mai multe însușiri ale subiectelor. *Analize*: identificarea părților principale și indicarea felului propozițiilor.

3 și 4. *Analize*. Sublinierea și notarea *părților principale* și indicarea *felului propozițiilor*. *Analiza sintactică și morfologică* a cuvintelor prin care sînt exprimate subiectul (subiectele) și predicatul (cazuri care conduc: la consolidarea cunoștințelor de ortografie a unor substantive sau a unor forme verbale — *știi, scrii, scriem, scrieți, ia, iau...*; la observarea legăturii dintre formele verbelor la persoana a II-a plural — *mergeți, ați* venit, *veți* pleca — și subiectul *voi*; la autocorectare, în cazurile în care s-ar putea face greșeala de a considera obiectul direct ca subiect sau de a sublinia pronumele neaccentuat împreună cu predicatul exprimat prin verb la prezent sau la perfectul compus).

IV. Recapitulare finală

1—3. Verbul — importanța verbului pentru alcătuirea (existența) propoziției. Legătura dintre verb și *substantivul* sau *pronumele* cu funcția de subiect. Sublinierea necesității de a se observa numărul substantivului sau persoana și numărul pronumelui, pentru exprimarea corectă (acordul verbului) și pentru ortografia unor forme ale verbelor. Timpurile verbului. Recapitularea problemelor de *ortografie a formelor verbale*. Exerciții: *analize* și *aplicații practice*.

4—6. Substantivul, adjectivul, numeralul. *Recapitularea cunoștințelor teoretice*. Analize pe texte care cuprind: îmbinările *numeral — substantiv, substantiv—adjectiv* (legat direct sau prin cuvintele cel, cei, cea, cele); *substantiv—substantiv* (legat prin prepoziție); substantive neînsoțite de numeral sau de adjectiv. Motivarea valorii de substantiv, în cazul substantivelor neînsoțite de adjectiv sau de numeral (selectiv: pentru substantivele la care se simte nevoia motivării). Analiza (în scris) a unor adjective și a substantivelor care le însoțesc. *Recapitularea problemelor de ortografie a substantivelor și a numeralelor*. Aplicații practice (motivarea ortografiei).

EXPERIMENTUL

Efectivul claselor: clasa a II-a A — *35 de elevi*; clasa a II-a C — *35 de elevi*. La clasa a II-a A, 33 de elevi au fost cei din clasa I A, iar doi au fost elevi noi: unul dintr-o clasă a școlii experimentale și celălalt venit de la altă școală. La clasa a II-a C, 34 de elevi au fost elevii clasei I C, iar unul venit de la altă școală.

1. PREDAREA ȘI ÎNSUȘIREA CUNOȘTINȚELOR DE FONOLOGIE

(a) *Utilizarea regulilor și organizarea exercițiilor aplicative*

În toate cazurile pentru care s-au dat reguli, s-a pornit de la *grafie*, de la *materialul concret*, perceptibil prin văz, nu de la pronunție. În situațiile de corespondență între norma ortografică și norma ortoepică, analiza fonologică și exercițiile de ortoepie s-au sprijinit pe intuirea a ceea ce a fost detașat prin analiză ca normă ortografică.

Scanned with OKEN Scanner

La exercițiile destinate însușirii și consolidării normelor ortografice s-a cerut *motivarea ortografiei* prin sublinierea indicatorilor de control (**mb**, **mp**, **cio** etc.) și prin delimitarea silabei, acolo unde norma are în vedere un termen al silabei sau tăietura silabică (cea-ță, cara-ghios, ro-**ua**, ro-**uă**).

O contribuție însemnată și la înțelegerea normelor, și la însușirea lor într-un timp scurt au avut-o exercițiile în care au fost *asociate două situații de ortografie* care se opun una alteia (*oa*-la — ro-*ua* ; Lu-*ci-a* — lu-*cea* ; Li-*gi-a* — plîn-*gea* ; ro-*chi-a* — u-re-*chea* ; frîn-*ghi-a* — *ghea*-ta ; *cea*-tă — *cio*-ban etc.) sau care apar în aceeași poziție, ca alternanțe fonetice (ro-*uă*, ro-*ua* ; plo-*uă* — plo-*ua* ...).

Pentru măsura în care cunoașterea regulilor a scurtat *timpul de efectuare a exercițiilor*, dau comparativ timpul minim și timpul maxim consumat pentru același exercițiu înainte de predarea regulilor de scriere a secvențelor *cea, gea, chea, ghea, cio, chio, ghio* și după predarea regulilor. Exercițiul a cerut completarea cu litera **e** sau **i** a locurilor albe din 21 de cuvinte (cîte trei pentru fiecare caz) negrupate pe probleme. La exercițiul de aplicare a regulilor elevii au avut de făcut două operații în plus : delimitarea în gînd a silabei care cuprinde cazul de ortografie și sublinierea indicatorului de control (vocala **a** sau **o**). Exercițiul de *sondaj* s-a efectuat în 10′—16′, iar exercițiul de *aplicare a regulilor*, în 2′—4′. În prima situație s-a consumat timp mai mult, deoarece elevii, încercînd să se conducă după modul de pronunție, au rostit încet, de cîteva ori, fiecare cuvînt, au stat la gînduri pînă să aleagă o soluție, uneori au revenit „corectînd" ce scriseseră bine.

(b) *Predarea regulii privitoare la scrierea* **mb** *și* **mp**

Predarea s-a deosebit de practica obișnuită prin faptul că au fost puse pe primul plan și considerate în mod analitic cuvintele alcătuite cu prefixul **îm-**[59]. S-au alcătuit cuvinte noi din substantive și din adjective care încep cu consoana **b** sau **p** (*boboc, broboadă, bujor, bogat, bolnav...* ; *pachet, piedică, prieten, pușcă, pestriț...*). Procedeul a dus la *cîștig de timp*, fiindcă elevii au putut găsi ușor mai multe cuvinte conducîndu-se fie după cuvintele de bază, fie după secvențele *îmb, împ*. Urmarea de mai mare însemnătate a fost *caracterul atractiv al exercițiilor*. Pe elevi i-au interesat și modul de alcătuire a cuvintelor, și aspectul gramatical. La exercițiile orale ei au ținut să arate ce fel de cuvinte au alcătuit (cuvinte care arată o acțiune sau o însușire).

Rezultatele

Pentru toate regulile predate s-au dat lucrări de sondaj, în scopul cunoașterii nivelului de la care s-a pornit. Pentru etapa în care s-au aplicat normele de ortografie, evaluarea rezultatelor s-a făcut pe baza ultimului exercițiu din lecția de predare, apoi pe baza unor exerciții de la lecțiile de recapitulare (L 11 și L 12). Rezultatele de la lecțiile de predare a normelor sînt date în coloana „Lucrarea I" din tabelul statistic de mai jos, iar rezultatele de la lecțiile de recapitulare, în coloana „Lucrarea II". Întrucît prezentarea datelor statistice pentru fiecare caz de ortografie ar fi ocupat un spațiu prea mare și pentru că gruparea elevilor după calitatea lucrărilor a fost foarte apropiată la toate cazurile urmărite, în tabelul statistic am dat o situație generală a lucrărilor fără greșeli și a lucrărilor în care s-au făcut greșeli la un

[59] Nu s-a folosit termenul *prefix*.

Scanned with OKEN Scanner

anumit număr de cazuri din totalul celor predate. Cazurile mai deosebite au fost menționate separat. La orele în care s-au efectuat exercițiile au fost prezenți 68—70 de elevi.

Calitatea lucrărilor	Lucrările de sondaj	Lucrarea I	Lucrarea a II-a
Lucrări fără greșeli	—	88	81
Lucrări cu greșeli :			
— la 3—5 cazuri din 14	20	12	19
— la 6—8 cazuri	25	—	—
— la peste 8 cazuri	55	—	—

Procentajul ceva mai scăzut înregistrat în ultima coloană la lucrările fără greșeli se explică prin faptul că exercițiile de la lecțiile de recapitulare au cuprins mai multe cazuri decît exercițiile din orele de predare a normelor, iar cuvintele date pentru fiecare situație de ortografie au fost mai împrăștiate decît în exercițiile care au urmat după predarea cîtorva cazuri. În ce privește greșelile, acestea n-au apărut la toate cuvintele cu o anumită situație de ortografie, ci numai la unele categorii de cuvinte. De exemplu : în cazul secvențelor *cea, gea, chea, ghea* s-au făcut greșeli la ultima silabă, cînd aceasta nu s-a terminat în vocala *a* (străluciau, fugiau, împerechiat) sau la silaba din interiorul cuvîntului (dezghiață). Pentru secvența *șa*, greșelile au fost, de asemenea, mai frecvente la ultima silabă a cuvîntului. Cazurile de scriere „nb", „np", precum și scrierea „o" în loc de *uă* au fost rare (3%). La lucrările de sondaj aspectul mai deosebit a constat în faptul că procentajele de incorectitudine cele mai ridicate (60—75) au fost la situațiile menționate mai sus pentru secvențele *cea, gea, chea, ghea*. Cazul următor, ca frecvență a greșelilor, a fost scrierea „ceo" în loc de *cio* (47%). Depășirea însemnată a stadiului dinainte de predarea normelor ortografice a dovedit că *utilizarea cunoștințelor de fonologie pentru însușirea regulilor ortografice nu este ceva inaccesibil la clasele mici.*

2. PREDAREA ȘI ÎNSUȘIREA CUNOȘTINȚELOR DE GRAMATICĂ

A. Părțile de vorbire

(a) Pregătirea preliminară

1. *Posibilitatea de a se însuși termenii* **substantiv, numeral, adjectiv** și **verb** *în primele lecții de după recapitularea cunoștințelor din clasa I* a fost apreciată, în primul rînd, pe baza rezultatelor obținute în clasa I : însușirea temeinică a conținutului celor patru noțiuni. În al doilea rînd, procedeul a fost verificat cu un an mai înainte, la clasele a II-a A și a II-a D (clase ai căror elevi au aparținut claselor experimentale din 1965—1966)[60].

2. În ce privește *repartizarea cunoștințelor pe lecții*, s-au folosit două variante.

[60] Rezultatele obținute la aceste clase au constituit un ghid și în privința accesibilității clasificărilor și a categoriilor gramaticale prevăzute în programa pentru clasele a II-a A și a II-a C. Accesibilitatea acestor cunoștințe a fost verificată la încă o clasă a II-a — clasa a II-a B din 1965—1966, condusă de înv. *Natalia Mirescu*.

Scanned with OKEN Scanner

Varianta I

L 1. Introducerea termenilor: *substantiv, numeral, adjectiv* și *verb*. Exerciții de familiarizare a elevilor cu termenii noi.
L 2. Exerciții de familiarizare cu termenii.
L 3. Exerciții de alcătuire a propozițiilor de tipurile *subst.* + *verb*; *subst.* + *este (sînt)* + *adjectiv*. Analize: stabilirea relației dintre substantiv și verb și dintre grupul *este (sînt)* + *adjectiv* și substantiv.
L 4. Analize de stabilire a relației dintre termenii principali ai propozițiilor. Exercițiu final de recunoaștere a celor patru părți de vorbire și de stabilire a relațiilor posibile.

Varianta a II-a

L 1. Introducerea termenilor: *substantiv, numeral* și *adjectiv*. Exerciții de familiarizare a elevilor cu termenii noi.
L 2. Exerciții de familiarizare cu termenii.
L 3. Introducerea termenului *verb*. Exerciții de alcătuire a propozițiilor de tipul *subst.* + *verb*. Analize: stabilirea relației dintre substantiv și verb.
L 4. Exerciții de alcătuire a propozițiilor de tipul *subst.* + *este (sînt)* + *adjectiv*. Analize de stabilire a relației dintre principalii termeni ai propoziției. Exercițiu final de recunoaștere a celor patru părți de vorbire și de stabilire a relațiilor posibile.

Varianta a doua, în care fiecare lecție are un conținut mai redus, a fost folosită la clasa a II-a C, deoarece la această clasă ritmul de muncă al elevilor a fost, în general, mai lent decît la clasa a II-a A[61]. Prima variantă este mai avantajoasă fiindcă asigură pentru însușirea verbului același timp ca și pentru ceilalți termeni și pentru că oferă posibilitatea de a cuprinde de la început cele patru părți de vorbire într-un sistem de cunoștințe (vezi tabelul de la punctul următor).

3. La clasa a II-a A, după predarea cunoștințelor din prima lecție, cuprinsul acesteia a apărut sistematizat pe tablă și în caietele elevilor în felul următor:

Părți ale vorbirii (părți de vorbire)

Clase de cuvinte

substantive nume de obiecte	*numerale* numărul obiectelor	*adjective* însușiri ale obiectelor	*verbe* acțiuni ale obiectelor
porumbel iepure fată	un, doi o, două, trei	alb mare harnică	zboară fuge coase

Tabelul s-a realizat prin următoarea succesiune de informații și constatări: 1. Fiecare *cuvînt* este o **parte a vorbirii** sau o **parte de vorbire**.

[61] Se pare că, în această privință, superioritatea clasei a II-a A a fost o urmare a utilizării în clasa I a textelor cu elemente de instruire programată. Elevii clasei a II-a C au ajuns la rezolvarea aceluiași exercițiu într-un timp egal cu timpul de rezolvare de la clasa a II-a A abia pe la începutul lui februarie.

Scanned with OKEN Scanner

Cuvintele sînt **părţi ale vorbirii** sau **părţi de vorbire.** S-a scris titlul tabelului.[62]
2. *Felurile cuvintelor (părţilor de vorbire).* Cuvinte care arată nume de obiecte. S-a scris primul cap de coloană — **nume de obiecte** — şi cele trei cuvinte alese dintre exemplele date de elevi. S-au completat apoi, pe rînd, celelalte coloane.
3. În fiecare coloană se află un anumit fel de cuvinte, cuvinte care se aseamănă prin ceea ce arată : *nume* de obiecte, *numărul* obiectelor etc. În tabel sînt patru feluri de părţi de vorbire, patru *clase de cuvinte.* S-a scris subtitlul — **Clase de cuvinte.** Cuvintele din fiecare clasă au un *nume.* Cuvintele care arată *nume de obiecte* se numesc **substantive.** S-a scris această denumire în capul primei coloane. Exemple de *substantive* (oral). Motivarea prin nota definitorie semantică : cuvîntul *pădure (vară, ploaie)* este *substantiv* pentru că arată un *nume de obiect.* În acelaşi fel s-a procedat şi la celelalte clase de cuvinte.

Datele cuprinse în tabel au oferit elevilor posibilitatea de a defini fiecare parte de vorbire prin genul proxim (parte de vorbire) şi diferenţa specifică (nume de obiecte, numărul obiectelor etc.).

După transmiterea informaţiilor s-au făcut exerciţii orale de îmbinare a numeralului sau a adjectivului cu substantivul şi a substantivului cu verbul şi exerciţii de motivare a valorii de substantiv prin posibilitatea cuvintelor de a primi un numeral sau un adjectiv. La clasa a II-a C s-au parcurs aceleaşi etape ca şi la clasa a II-a A, cu deosebirea că a lipsit informaţia despre verb.

Lecţia s-a încheiat cu un exerciţiu de activitate individuală, a cărui temă a constat în sublinierea într-un text dat, a părţilor de vorbire cunoscute şi notarea lor cu simbolurile : **s** (substantiv), **n** (numeral), **a** (adjectiv) şi **v** (verb). Textul a cuprins : substantive însoţite de adjective — *ţările calde, păsări călătoare, şiruri drepte ; zborul uşor şi repede ;* substantive însoţite de numerale — *trei rînduri, patru săptămîni ;* substantive neînsoţite de adjectiv sau de numeral — *rîndunelele, cerc, călătorie ;* verbele — *zboară, se rotesc, pornesc, pleacă, se pierd.*

În ce priveşte rezolvarea exerciţiului, cu excepţia a 4—5 elevi din fiecare clasă[63], care au omis cuvîntul *depărtare* sau cuvintele *depărtare* şi *repede,* toţi ceilalţi elevi au subliniat şi au notat corect toate părţile de vorbire pentru care s-au dat termeni gramaticali.

4. Rezultatele obţinute în cele patru lecţii de pregătire preliminară au reconfirmat concluzia la care au dus sondajele din 1965—1966 şi 1966—1967 cu privire la posibilitatea de a se face legătura imediată între recapitularea principalelor categorii de cuvinte predate în clasa I şi termenii gramaticali. Pentru elevi, modul de înaintare la denumirile gramaticale a fost ca o trecere obişnuită de la cunoştinţe însuşite la o lecţie anterioară, la lecţia de transmitere a unor cunoştinţe noi. Lucrul n-a fost greu nici pentru cei trei elevi veniţi de la clase cu predare tradiţională, fiindcă orientarea lor asupra sensului larg al cuvîntului „obiect" şi asupra categoriilor de cuvinte nepredate la clasele de la care au venit (cuvinte care arată *numărul* obiectelor sau *însuşiri* ale obiectelor) s-a realizat în mare măsură la lecţiile de fonologie. La aceste lecţii, în numeroase cazuri, s-a verificat (oral) recunoaşterea unor cuvinte care arată nume de obiecte ori li s-a recomandat elevilor (tot oral) să dea şi exemple de cuvinte care arată nume de obiecte, însuşiri ale obiectelor

[62] Am folosit mai întîi denumirea „păr i ale vorbirii", fiindcă este mai clară, mai pe înţelesul copiilor decît „părţi de vorbire". Termenul fixat prin tradiţie este mai comod, dar formularea nu este potrivită. Este ca şi cum, în loc de „Părţile plantei sînt...", am spune : „Părţile de plantă sînt...".

[63] La prima lecţie de la clasa a II-a C s-a folosit acelaşi text.

Scanned with OKEN Scanner

sau numărul obiectelor. La ce s-a putut realiza pe parcursul lecţiilor de fonologie, s-a adăugat contribuţia celor două lecţii de recapitulare a cunoştinţelor pregramaticale.

(b) Substantivul

1. **Valoarea de substantiv.** În clasa a II-a, recunoaşterea valorii de substantiv a fost extinsă asupra substantivelor din orice categorie semantică. Accentul s-a pus pe următoarele categorii de substantive:

— substantive care denumesc: **stări sufleteşti** (substantive derivate din adjective: *tristeţe, voioşie...*); **însuşiri** *(bătrînul, un bătrîn; leneşul, un leneş...)*; **acţiuni** (substantive provenite din infinitivul lung, din supin sau din participiu);

— substantive cu *forme omonime cu formele unor verbe* la indicativul prezent: *joc, poartă...*

Întrucît, din cauza conţinutului semantic comun substantivelor şi adjectivelor sau verbelor ori din cauza omonimiilor, se fac confuzii între substantive şi adjective sau între substantive şi verbe, *însuşirea substantivelor* din categoriile menţionate a fost tratată ca o *problemă care priveşte recunoaşterea nu numai a substantivelor, ci şi a adjectivelor şi a verbelor.* Însuşirea şi consolidarea cunoştinţelor a fost urmărită de-a lungul anului şcolar prin anumite situaţii din textele propuse pentru analiza substantivului, a adjectivului, a verbului, a predicatului şi a subiectului, iar rezultatele au fost apreciate pentru fiecare caz mai deosebit, nu numai statistic, ci şi din punctul de vedere al capacităţii elevilor de a gîndi asupra faptelor de limbă, de a stabili corelaţii, de a înainta pe baza unor transferuri etc.

Nici una dintre problemele enumerate n-a constituit obiectul unei lecţii destinate exclusiv însuşirii cunoştinţelor respective. Fiecare caz a fost *o problemă dintr-un text folosit pentru analiza diferitelor aspecte gramaticale.* Unele dintre problemele noi au fost introduse pentru prima oară la lecţiile de recapitulare a cunoştinţelor teoretice despre substantiv sau despre substantiv şi alte părţi de vorbire, iar altele, la lecţiile de analiză a predicatului şi a subiectului[64]. În toate cazurile, *analiza a fost rezolvată prin activitate independentă.* Prezentarea ce urmează priveşte rezultatele obţinute în situaţiile în care anumite probleme au fost analizate de elevi pentru prima oară.

— La lecţia de *recapitulare a cunoştinţelor teoretice despre substantiv* au fost introduse *substantive care denumesc* **însuşiri**. Substantivele respective n-au fost prezentate însă pe baza conţinutului semantic şi nici în mod izolat. Prin modul de prezentare, s-a urmărit cunoaşterea faptului că există *cuvinte care pot fi folosite şi* **ca adjective**, *şi* **ca substantive**. În textul propus pentru analiza în scris s-au aflat următoarele situaţii: — *Am şapte* **feciori** *frumoşi şi* **voinici**... *În zori, sunau din corn, pe munţii Moldovei,* **cei şapte voinici**. Prin prezentarea în acelaşi text a două cuvinte cu acelaşi conţinut semantic (însuşire) şi cu aceeaşi formă, dar cu valori gramaticale diferite (valoare de adjectiv — *şapte feciori* **voinici** — şi valoare de substantiv — *cei şapte* **voinici**), am urmărit verificarea capacităţii elevilor de a învinge greutatea pusă de situaţia conflictuală dată, de a rezolva

[64] Introducerea, la lecţiile de recapitulare, a unui aspect ce n-a fost predat, dar pe care elevii îl pot analiza pe baza cunoştinţelor de care dispun, a fost un procedeu folosit frecvent la toate clasele experimentale, în scopul lărgirii capacităţii de aplicare a cunoştinţelor şi, totodată, ca un mijloc de cultivare a interesului elevilor pentru studiul limbii române.

Scanned with OKEN Scanner

analiza pe baza particularităţilor esenţiale (contextuale) ale valorii de substantiv, de a nu se conduce după ceea ce este neesenţial (sensul lexical). **Rezultatul** a fost foarte bun: din 70 de elevi, 63 (90%) au analizat corect cuvîntul *voinici* din a doua construcţie şi au motivat soluţia dată prin indicarea numeralului care însoţeşte substantivul. Cei mai mulţi (80%) au adăugat şi un adjectiv — *şapte voinici frumoşi*. La comentarea felului în care au rezolvat exerciţiul, elevii au argumentat valoarea de substantiv sau de adjectiv a celor două cuvinte cu aceeaşi formă, indicînd contextul caracteristic al fiecărei valori, şi au dat alte exemple de cuvinte care pot fi folosite şi ca adjective, şi ca substantive, plasînd cuvintele respective în contextele corespunzătoare celor două valori gramaticale. Calea pe care s-a mers — de la construcţiile în care cuvintele cu înţeles de însuşire însoţesc un substantiv la cele în care apar fără substantiv (*şapte feciori voinici → şapte voinici; un om bătrîn → un bătrîn...*) — a dus la sesizarea de către elevi a unui aspect de dinamică a limbii: transformarea adjectivului în substantiv, ca urmare a înlăturării substantivului determinat. Faptul că acest lucru a fost semnalat de elevi a fost consecinţa normală a operaţiilor pe care le-au efectuat. Surprinzătoare au fost „descoperirile" care depăşesc nivelul gramatical. Unii elevi au constatat că substantivele de felul celor analizate „au un înţeles mai mult" decît celelalte substantive, pentru că ele „arată şi obiectul, şi însuşirea obiectului". O elevă (G.V.) a remarcat semnificaţia afectivă a substantivului *voinici*, aspect pe care l-a explicat prin comparaţie cu sensul adjectivului din construcţia de bază: „Cînd citim *Am şapte feciori voinici*, ne gîndim cum sînt feciorii; cînd citim *Sunau din corn cei şapte voinici*, ne gîndim la ei cu plăcere". După operaţia de obţinere a substantivelor din adjective, s-a trecut, pe baza unor construcţii date, la operaţia inversă — transformarea în adjective a substantivelor care denumesc însuşiri: **Leneşul** *mai mult aleargă* — **Omul leneş** *mai mult aleargă;* **Un nebun** *aruncă o piatră în baltă* şi **zece cuminţi** *n-o pot scoate* — **Un om nebun...** şi **zece oameni cuminţi**.... Recunoaşterea valorii de substantiv a cuvîntului *cuminţi* (nefolosit în vorbirea curentă ca substantiv) a fost dovada cea mai concludentă în ce priveşte stadiul la care s-a ajuns. Elevii au privit construcţia *zece cuminţi* ca pe un fapt de limbă obişnuit — *zece oameni, zece băieţi* etc.

— În textul folosit la lecţia de *recapitulare a cunoştinţelor despre substantiv, adjectiv şi numeral* s-au aflat următoarele categorii de substantive: *substantive care denumesc* i n s u ş i r i — unul de tipul celor cunoscute de elevi (*leneşul*) şi două de un tip nou pentru elevi: *substantive derivate din adjective* — **veselia** şi **hărnicia**; *un substantiv care denumeşte o acţiune* — **intrarea**. Nici unul dintre substantive n-a fost însoţit de numeral sau de adjectiv. Substantivele *veselia, hărnicia* şi *intrarea* au fost însoţite de atribute genitivale — *veselia şi hărnicia* **fetelor**, *intrarea* **elevilor** —, deci s-au aflat în situaţii în care sensul de însuşire sau de acţiune este mai accentuat decît atunci cînd substantivele din categoriile respective apar fără atribut genitival. În contextele date, substantivele *veselia* şi *hărnicia* denumesc însuşiri ale „fetelor", iar substantivul *intrarea* denumeşte o acţiune a „elevilor". Prin aceste situaţii, am urmărit verificarea măsurii în care s-a format la elevi deprinderea de a se conduce după criterii gramaticale. Evaluarea rezultatelor s-a făcut prin comparaţie cu rezultatele obţinute la două clase a IV-a şi la două clase a V-a.

Scanned with OKEN Scanner

Substantivele	Clasele experimentale			Clasele de control					
				Clasa a IV-a			Clasa a V-a		
	68 elevi			66 elevi			65 elevi		
	Corect	Greşit	Omis	Corect	Greşit	Omis	Corect	Greşit	Omis
leneşul	90	10	—	69	26	5	77	23	—
veselia	83	17	—	47	44	9	63	37	—
hărnicia	83	17	—	47	44	9	63	37	—
intrarea	87	9	4	42	46	12	49	40	11

Substantivul *leneşul* a fost recunoscut în proporţie mai mare la toate clasele, lucru explicabil prin conţinutul mai concret al acestui substantiv. În propoziţia dată, el a arătat persoana care îndeplineşte acţiunea exprimată de predicat (Leneşul vine...). În ce priveşte analiza celorlalte substantive, rezultatele obţinute la clasele experimentale reprezintă un succes deosebit, dacă avem în vedere că elevii au fost puşi deodată în faţa unor cazuri mai dificile decît situaţiile în care substantivele date apar fără atribute genitivale. La clasele cu predare tradiţională prezenţa celor două atribute a constituit o piedică însemnată.

— Într-un text folosit la analiza predicatului şi a subiectului s-a aflat un *substantiv provenit din supin* — substantivul **legănatul.** Propoziţia în care acest substantiv a avut funcţia de subiect a fost precedată de o propoziţie cu predicatul exprimat prin verbul *leagănă*: *Îl* **leagănă** *luntrea. Îl adoarme* **legănatul.** Tema exerciţiului a fost: identificarea predicatelor şi a subiectelor şi analiza părţilor de vorbire prin care sînt exprimate predicatele şi subiectele. Recunoaşterea valorii de substantiv a cuvîntului *legănatul* s-a făcut fără nici o dificultate, fiindcă s-a pornit de la analiza sintactică. În analiza scrisă valoarea de substantiv a fost motivată de toţi elevii prin adjectivul *uşor* (sugerat de context). La discutarea felului cum au rezolvat exerciţiul, elevii au remarcat apropierea dintre substantivul *legănatul* şi verbul *leagănă*, precum şi apropierea dintre substantivele *legănatul* şi *legănarea*: „Putem să zicem şi *Îl adoarme legănarea*". Dar argumentul principal prin care au negat valoarea de verb a cuvîntului *legănatul* a fost *funcţia de subiect.* Această funcţie a devenit pentru elevi un criteriu suplimentar de recunoaştere a valorii de substantiv în situaţiile în care substantivul nu apare însoţit de numeral sau de adjectiv.

În ce priveşte *cazurile de omonimie a formelor unor substantive cu formele unor verbe,* acest lucru n-a constituit o problemă, fiindcă toate cazurile au fost cuprinse în textele folosite la analiza verbului sau la analiza predicatului şi a subiectului, adică la analize la care s-a cerut totdeauna stabilirea relaţiei dintre verb şi substantivul sau pronumele cu funcţia de subiect, fapt care a exclus posibilitatea unor confuzii[65].

2. **Ortografia substantivelor.** La explicarea ortografiei şi la exerciţiile aplicative, operaţia de bază a fost *despărţirea cuvîntului în silabe.*

— *La substantivele feminine,* prin despărţirea în silabe, s-a urmărit fixarea în memorie a modelelor ortografice rezultate din asocierea elementelor

[65] În practica obişnuită, atît în cazurile de omonimie, cît şi în cazul substantivelor provenite din infinitivul lung sau din supin, confuziile se datoresc în mare măsură faptului că la analiza verbului exerciţiile cer identificarea numai a verbelor, iar la analiza subiectului, numai găsirea subiectelor. În majoritatea cazurilor, nici la analiza predicatului nu se cere indicarea subiectului. Singurul manual în care la exerciţiile de la predicat se urmăreşte consecvent relaţia predicatului cu subiectul este actualul manual pentru clasa a III-a.

Scanned with OKEN Scanner

învecinate : **...i-e ; ...-cons. + ii ; ...i-i-le.** La însușirea modelelor a ajutat mult și modul de prezentare. Substantivele au fost dispuse unele sub altele în așa fel, încît prin repetarea aceleași situații să se releve ceea ce trebuie reținut :

cîm-p*i-e*	cîm-*pii*	cîm-p*i-i-le*
hîr-t*i-e*	hîr-*tii*	hîr-t*i-i-le*
. . . . .	. . . . .	. . . . .

— La *substantivele* masculine, s-a procedat potrivit modului de analiză prezentat la p. 76—77, cu deosebirea că nu s-a folosit termenul articol și nu s-au formulat modele cu simboluri. Modelele au rezultat din evidențierea prin subliniere a elementelor care trebuie reținute. Cuvintele cu rol de indicatori pentru reglarea scrierii corecte au fost introduse după ce s-au făcut suficiente exerciții pentru fixarea modelelor ortografice prin observarea structurii silabelor finale și a silabei în plus din formele articulate. La aceste exerciții, s-a cerut motivarea ortografiei prin sublinierea elementelor pe baza cărora s-au stabilit regulile. Motivarea ortografiei în acest fel a fost obligatorie și după introducerea cuvintelor cu rol de indicatori de control. În această situație, motivarea s-a făcut și prin sublinierea indicatorului de control. Pentru despărțirea cuvintelor în silabe s-a lăsat o coloană în dreapta paginii. Exemplul de mai jos reprezintă un tip de exercițiu în care s-au folosit ambele mijloace de autocontrol. La exercițiul respectiv, elevii au avut de completat locurile libere cu formele de plural a zece substantive, pentru care s-au dat formele de singular. Exercițiul rezolvat a apărut astfel :

frate prieten copil	Nelu a venit cu *toți frații* lui și cu *cîțiva prieteni*. Pe urmă, au venit și *copiii* vecinului.	fra-*ții* pri-e-*teni* co-p*i-ii*

Controlul însușirii regulilor de ortografie și **rezultatele.**

Lucrările de control s-au dat la a doua lecție de recapitulare a cunoștințelor despre substantiv și la recapitularea finală.

Temele pentru ortografia substantivelor feminine. La ambele lucrări, elevii au avut de scris în locurile libere dintr-un text douăsprezece cuvinte (forme ale unor substantive la singularul nearticulat, la pluralul nearticulat și la pluralul articulat) și de motivat ortografia așa cum s-a procedat la exercițiile curente. Într-o coloană din stînga paginii s-a dat, în dreptul fiecărui loc de completat, partea cuvîntului dinaintea lui „i" de la sfîrșitul penultimei silabe (bogăț..., corab...). Orientarea elevilor asupra formei de singular sau de plural (articulat sau nearticulat) s-a realizat prin context (*o ...* ; *multe...* ; *toate...*).

Cuvintele de scris : la **lucrarea I** — *ciocîrlie, bogăție, bucurie, vrabie* ; *cîmpii, colivii, sălcii, vrăbii* ; *ciocîrliile, bogățiile, liniile, vrăbiile* ; la **lucrarea a II-a** — *excursie, frînghie, hîrtie, rochie* ; *corăbii, fotografii, frînghii, cutii* ; *bucuriile, corăbiile, frînghiile, fotografiile*[66].

Temele pentru ortografia substantivelor masculine. La amîndouă lucrările s-au folosit exerciții de felul celui prezentat mai sus. S-a cerut completarea locurilor libere cu formele de plural (articulate și nearticulate) a șase substantive. În fiecare text au fost paisprezece situații de ortografie, dintre care nouă cazuri pentru care s-au aflat în text diferiți determinanți (dintre cei

[66] În texte, substantivele n-au fost grupate după forme. Ele au apărut în ordinea înlănțuirii logice a conținutului propozițiilor.

Scanned with OKEN Scanner

predați în clasa a II-a) care cer substantiv nearticulat sau determinantul *toți* și cinci cazuri de scriere a formelor articulate, în propoziții în care nu s-au aflat determinanți specifici.

Substantivele date: la **lucrarea I** — *copil, barcagiu, geamgiu, om, salcîm, frate*; la **lucrarea a II-a** — *copil, vizitiu, fiu, prieten, copac, munte.*

Rezultatele (%)

Lucrările	Elevi	Rezolvarea lucrărilor			
		Fără greșeli	Cu greșeli		
			1	2	3–5
Subst. feminine					
Lucrarea I	68	79	4	7	10
Lucrarea a II-a	69	78	4	6	12
Subst. masculine					
Lucrarea I	68	72	7	6	15
Lucrarea a II-a	69	65	7	9	19

Faptul că la scrierea substantivelor masculine procentajele din coloana lucrărilor fără greșeli sînt inferioare celor înregistrate la scrierea substantivelor feminine și că, la lucrarea de la sfîrșitul anului, la scrierea substantivelor feminine rezultatele pozitive au rămas aproape aceleași, pe cînd la substantivele masculine au scăzut cu 7% nu are nevoie de prea multe explicații. Substantivele feminine a căror ortografie a fost urmărită reprezintă o singură categorie de substantive, iar regulile de ortografie a formelor de plural corespund cu pronunția. La substantivele masculine sînt și situații mai variate, și cazuri în care normele ortografice nu corespund cu modul de rostire. Rezultatele finale au fost totuși destul de bune și în cazul substantivelor masculine, fiindcă, față de cele paisprezece situații de ortografie, lucrările cu una și cu două greșeli pot fi considerate mai mult decît bune.

(c) Adjectivul

Accesibilitatea cunoștințelor despre **numărul adjectivului** a fost dovedită de rezultatele analizei făcute imediat după cunoașterea faptului că adjectivul se acordă în număr cu substantivul pe care îl însoțește. În textul de analizat s-au aflat adjectivele din tabelul următor. Au fost prezenți *70 de elevi.*

Adjectivele	Analiza		
	completă și corectă	Omis numărul	Omis adjectivul
cerul *limpezit*	93	—	7
soarele *strălucitor*	100	—	—
raze *ascuțite*	87	6	7
zăpada *albă*	100	—	—
ramurile *uscate*	87	4	9
stropii *limpezi*	100	—	—
pămîntul *afînat*	87	7	6

Scanned with OKEN Scanner

Verificarea însușirii cunoștințelor despre adjectiv și numărul adjectivului s-a făcut prin două *lucrări de control*: lucrarea menționată la substantiv, în legătură cu substantivele *veselia* și *hărnicia*, și lucrarea de control final. La prima lucrare s-au analizat adjectivele: *vesele, harnice, curajos*. Procentajele privitoare la *analiza completă și corectă* au fost: *89 pentru primele două adjective* și *100 pentru al treilea*. La analiza adjectivelor *vesele* și *harnice*, 11% dintre elevi n-au analizat numărul adjectivelor. Adjectivele analizate la lucrarea de control final au fost: *plăcute* și *puternic*. Primul a avut funcția de atribut (*miresme plăcute*), iar al doilea, funcția de nume predicativ (Ce *puternic este* mirosul crinilor!). Ambele adjective au fost recunoscute de toți elevii. Analiza numărului a fost omisă la adjectivul *plăcute* de 9% din 66 de elevi, iar la adjectivul *puternic*, de 12%.

(d) Numeralul

1. Predarea numeralului s-a deosebit de practica obișnuită prin următoarele aspecte: *caracterul exclusiv practic al lecțiilor; organizarea sistematică, pe probleme, a conținutului exercițiilor aplicative; ordonarea problemelor după gradul de accesibilitate; caracterul selectiv al conținutului exercițiilor.*

Posibilitatea de a se trece direct la exerciții practice a fost urmarea modului științific de predare a substantivului. Locul însemnat pe care l-a ocupat numeralul la lecțiile despre substantiv — folosirea lui ca indicator de control și pentru recunoașterea valorii de substantiv, și pentru reglarea ortografiei substantivelor masculine la plural — a făcut ca recunoașterea numeralului să se realizeze concomitent cu însușirea cunoștințelor despre substantiv.

În privința celorlalte aspecte, la indicațiile din cuprinsul programei, adaug cîteva explicații în legătură cu criteriile avute în vedere la stabilirea ordinii de predare a numeralelor compuse și la selectarea situațiilor de ortografie.

— *Seriile numeralelor compuse* n-au fost date în ordinea din sistemul numerației, ci în *ordinea accesibilității*. Pe primul plan au fost puse numeralele din *seria zecilor* (fără adăugarea unităților), deoarece aceste numerale au o structură mai simplă decît a numeralelor din seria *unsprezece — nouăsprezece*[67]. În cazul numeralelor din seria zecilor, s-a înaintat de la simplu la complex și potrivit principiului micilor etape: 1. analiza structurii numeralelor de tipul *douăzeci, treizeci...*; 2. analiza structurii numeralelor de tipul *douăzeci și șase, treizeci și nouă....* Fiecare informație a fost urmată de exerciții corespunzătoare.

— Pentru exerciții, au fost selectate numeralele la care primul sau ultimul element alcătuitor — *șaptes*prezece, *două*zeci, treizeci și *șase*... — sau și primul, și ultimul — *două*zeci și *șase*, *șaptez*eci și *nouă*... — pun probleme de ortografie sau (și) de ortoepie. Dintre cazurile indicate în programă, s-a stăruit în mod special asupra numeralelor *șaptesprezece, optsprezece* și *optzeci*, deoarece în aceste cazuri, greșelile — *șapti(î)sprezece, optî(i)sprezece, op(b)sprezece, op(b)zeci* — sînt nu numai foarte frecvente, ci și deosebit de persistente. În ce privește numeralele simple *două, nouă, șase, șapte*, fiind cuprinse și la lecțiile de fonologie, și la exercițiile de ortografie a substantivelor, ele n-au mai constituit obiectul unor lecții speciale, ci au fost urmărite în situația de elemente alcătuitoare ale numeralelor compuse.

2. *Exercițiile pentru însușirea ortografiei* au cerut scrierea numeralelor corespunzătoare cifrelor date în stînga paginii și motivarea ortografiei prin arătarea cuvintelor alcătuitoare și a felului în care se rostesc — împreună

[67] În manualele de limba română, primul loc îl ocupă numeralele din seria *unsprezece — nouăsprezece*.

sau separat[68]. Numeralele au fost scrise într-o coloană din dreapta celei cu cifre. După cuvîntul „numeral", s-a scris felul numeralului (simplu sau compus). Motivarea s-a făcut prin completarea locurilor libere. Textul exercițiului a fost formulat în felul următor:

17 | . . . . . | numeral . . . . format din cuvintele . . . . ., care se rostesc . . . . . .

89 | . . . . . | numeral . . . . . format din cuvintele . . . . . Se rostesc separat cuvintele . . . . . .

Controlul însușirii cunoștințelor și **rezultatele**

Însușirea cunoștințelor a fost verificată la ultima lecție de ortografie a numeralelor, iar controlul păstrării cunoștințelor s-a făcut la sfîrșitul anului școlar. *Tema* acestor lucrări și a lucrării de sondaj dinainte de predarea ortografiei numeralelor compuse a constat în scrierea următoarelor numerale: *două, nouă, șase, șapte, șaptesprezece, optsprezece, nouăsprezece, douăzeci și șase, optzeci și șapte*. Motivarea scrierii numeralelor compuse s-a cerut numai la lucrarea I. În tabelul de mai jos, am dat rezultatele numai pentru scrierea numeralelor compuse, deoarece, în general, ortografia numeralelor simple a fost însușită. La lucrarea finală, numai 5—6 elevi au scris: „șeapte" sau „nooă".

Lucrările	Elevi	Lucrări fără greșeli %	Procentajele de corectitudine[69] pentru fiecare caz				
			17	18	19	26	87
Sondajul	69	20	20	20	28	39	29
Lucrarea I	68	79	83	82	85	85	84
Lucrarea a II-a	69	72	78	77	83	85	77

(e) Pronumele

1. *Noțiunea „pronume", numărul* și *persoana pronumelui* s-au însușit pe baza unor propoziții simple alcătuite cu același verb. Acest mod de prezentare a constituit o pregătire pentru predarea funcției de subiect a pronumelui și pentru predarea categoriilor persoana și numărul verbului. Celelalte aspecte noi privesc *ordinea de predare a cunoștințelor* și faptul că în textul de bază s-au aflat și propoziții cu subiect multiplu. Cunoștințele au fost organizate potrivit principiului înaintării *de la cunoscut la necunoscut*. Formele pronumelui au fost date în ordinea inversă a persoanelor. Am pus *pe primul loc pronumele el, ei, ea, ele*, fiindcă pentru acestea a existat o pregătire din clasa I și pentru că, pe baza lor, pronumele poate fi prezentat în mod clar, ca înlocuitor al substantivului. Se înlătură astfel inconvenientul creat de folosirea ca punct de plecare a formelor persoanei I (forme care nu pot fi obținute prin înlocuirea unor substantive). *Pe locul al doilea* au fost puse pronumele *tu, voi*, pentru că și acestea pot înlocui substantive (substantive în vocativ). Ca urmare a inversării ordinii de predare a formelor, *diferențierea pronumelor după persoane* a trecut *pe planul al doilea*. După însușirea formelor, acestea au fost așezate în ordinea persoanelor. Predarea mai întîi a numărului pronumelui co-

[68] S-a cerut acest lucru, fiindcă la lucrarea de sondaj dinainte de predarea ortografiei numeralelor compuse, s-au constatat greșeli ca: „douăzeșișase, optzeșitrei" sau „cpzecișișase" și chiar „două spre zece".

[69] Diferențele pînă la 100% reprezintă lucrări cu greșeli.

Scanned with OKEN Scanner

respunde, de asemenea, principiului menționat, categoria gramaticală „numărul" fiind cunoscută de elevi de la numărul substantivului. La predarea formelor pronumelui, nu s-a mers, ca în practica tradițională, de la indicarea pronumelor la găsirea substantivelor înlocuite de pronume. Formele pronumelui (cu excepția formei *eu*) au rezultat, în felul arătat mai jos, din înlocuirea prin pronume a cuvintelor subliniate în fiecare propoziție.

	Pronumele	*Numărul pronumelui*
Băiatul (Ion) cîntă.	— *el*	sing.
Băieții cîntă. / *Ion* și *Mihai* cîntă.	*ei*	pl.
Fata (Maria) cîntă.	— *ea*	sing.
Fetele cîntă. / *Maria* și *Geta* cîntă.	*ele*	pl.
Cîntă, *Ioane* !	— *tu*	sing.
Cîntați, *băieți* ! / *Tu* și *Ion* cîntați. / *Tu* și *el* cîntați.	*voi*	pl.
Eu cînt.	— *eu*	sing.
Eu și *Ion* cîntăm. / *Eu* și *el* cîntăm. / *Eu, tu* și *el* cîntăm.	*noi*	pl.

Obținerea formelor de plural ale pronumelui din cuvintele prin care este exprimat subiectul multiplu a avut, în cazul pronumelui de persoana a III-a, un rol pregătitor pentru viitoarele exerciții cu tema acordul verbelor. În cazul pronumelor *noi* și *voi*, obținerea lor din subiect multiplu a avut, ca și exercițiul descris la lecțiile despre verb (p. 187), rolul unui sondaj de cunoaștere a posibilității de predare a celor două pronume pornind de la propozițiile de bază. Înlocuirea subiectului multiplu prin pronumele *noi* sau *voi* s-a realizat cu aceeași ușurință ca și în cazul pronumelor *ei* și *ele*. Faptul este orientativ în ce privește posibilitățile de care dispun elevii la vîrsta de opt-nouă ani.

În legătură cu accesibilitatea cunoștințelor despre pronumele personal, menționez că elevii au privit cuvintele *eu, tu, el* etc. ca pe substantivele cu înțeles concret, raportînd pronumele la ființa sau la lucrul la care se referă. La întrebarea învățătoarei dacă li s-a părut greu de înțeles pronumele, elevii au răspuns mirați : „Nuuu !" O elevă a explicat de ce este „ușor" pronumele : fiindcă arată, ca și substantivul, tot „obiecte", dar „pronumele nu sînt nume de obiecte, pentru că nu putem să spunem un el, doi ei". Explicația elevei concordă cu felul cum este definit pronumele în gramatica lui H. Tiktin : „Pronumele este o vorbă care arată o ființă sau un lucru fără a-l numi" (305, p. 69). Deosebit de concludente au fost *rezultatele primului exercițiu de recunoaștere a pronumelui personal*. Textul a cuprins și unele forme ale pronumelui care n-au fost predate : (ca) *mine*, (cu) *tine, le* (în acuzativ), *îți, lui* (în dativ), *lor* (în genitiv). Rezultatele au fost următoarele : *pronumele predate au fost subliniate de toți elevii ; 65% dintre elevi au subliniat toate pronumele care nu s-au predat ; 20% au subliniat o parte din cele șase pronume* (patru, trei sau două pronume). Mai tîrziu, la exercițiile de delimitare a predicatului de pronumele neaccentuat care îl precedă, folosirea de către elevi a denumirii *pronume* pentru diferitele forme ale pronumelor neaccentuate a devenit ceva obișnuit.

Scanned with OKEN Scanner

2. Pentru *analiza persoanei și a numărului pronumelui*, dau rezultatele controlului făcut la recapitularea cunoștințelor despre părțile de vorbire.

Pronumele	Analiza				
	Fără greșeli sau omisiuni (%)	Greșeli (%)		Omisiuni (%)	
		Pers.	Nr.	Pers.	Nr.
eu	92	—	—	—	8
noi	94	—	—	—	6
tu	87	—	—	3	10
voi	90	—	—	—	10
ea	87	—	—	3	10
ei	91	—	—	—	9

(f) Verbul

1. *Aspecte privitoare la* **problemele teoretice**

(a) Cunoștințele despre **sensurile lexicale ale verbelor** au fost îmbogățite prin introducerea *verbelor care nu arată o acțiune*: verbul *a fi*, care a fost predat în lecție specială, și verbul *a avea*, ale cărui forme de persoana a III-a s-au aflat în unele texte folosite la analiza predicatului. Conjugarea verbului *a fi* în propoziții în care a fost însoțit de un adjectiv a dus la cunoașterea faptului că adjectivul poate fi în legătură și cu un pronume.

(b) Categoriile **persoana** și **numărul verbului** au fost prezentate ca *particularitate a verbului de a-și schimba forma pentru a se acorda cu substantivul sau cu pronumele care arată cine face acțiunea*[70]. La predarea acordului în număr, s-a pornit de la construcțiile cunoscute de elevi din clasa I — propoziții cu subiectul exprimat prin substantiv (*Băiatul* citește ; *Băieții* citesc), apoi s-a observat acordul cu pronumele *el, ei, ea, ele*. În etapa următoare, s-a trecut la observarea acordului în persoană și în număr cu fiecare formă a pronumelui : **eu** citesc — **noi** citim ; **tu** citești — **voi** citiți ; **el (ea)** citește — **ei (ele)** citesc.

Observarea legăturii dintre forma verbului și numărul substantivului sau al pronumelui cu care se află în relație a grăbit însușirea cunoștințelor despre persoana și numărul verbului, iar analiza prin care s-a cerut indicarea cuvîntului cu care se acordă verbul a înlăturat de la prima lecție posibilitatea confuziilor în cazul formelor verbale omonime — *(el* sau *ei) pleacă, coboară...* ; *(eu* sau *ei) privesc, culeg...* Prin participarea elevilor la demonstrarea lecției, prin răspunsurile date la exercițiile orale și prin rezolvarea corectă a exercițiilor scrise, prima lecție a dus la constatarea că **elevii au recunoscut cu foarte mare ușurință persoana și numărul verbelor.** Faptul cel mai concludent pentru accesibilitatea cunoștințelor au fost exercițiile prin care s-a cerut indicarea persoanei și a numărului unor forme verbale date izolat. În cazul formelor indicativului prezent neomonime cu forma altei persoane — *plec, cînți, mergi, plecăm, desenezi, priviți...* —, răspunsurile orale au fost

[70] În programele în uz, la predarea categoriilor persoana și numărul verbului nu s-a prevăzut acordul verbului cu substantivul sau cu pronumele cu funcția de subiect. În manualele de limba română, cele două categorii sînt prezentate în mod general : prin raportarea acțiunii la „persoana care vorbește", la „persoana cu care se vorbește" sau la „persoana despre care se vorbește" și la numărul persoanelor care fac acțiunea — o singură persoană sau mai multe persoane (manualul pentru clasa a IV-a, ed. 1976, p. 48) sau ca „forme pe care le ia verbul în vorbire pentru a arăta ființa sau lucrul căruia i se atribuie acțiunea (starea) și pentru a arăta că este vorba de una sau de mai multe persoane care săvîrșesc acțiunea" (manualul pentru clasa a V-a, ed. 1977, p. 79).

Scanned with OKEN Scanner

prompte, iar analiza în scris a fost rezolvată de toţi elevii. Formele analizate la exerciţiul scris — *cobor, lucrezi, alergăm, cîntaţi* — au fost asociate de cei mai mulţi elevi cu pronumele personale corespunzătoare, ca un sprijin pentru identificarea persoanei şi a numărului verbelor. Ceilalţi (20% din 69 de elevi) au analizat verbele direct. În cazurile de omonimie, ca *scriu, culeg* ... (*eu* sau *ei*), *cîntă, aleargă* ... (*el* sau *ei*), la exerciţiul oral, elevii au arătat că formele din prima categorie pot fi la persoana I singular sau la persoana a III-a plural, iar cele din categoria a doua pot fi la persoana a III-a singular sau plural. Promptitudinea şi corectitudinea răspunsurilor se explică, desigur, prin faptul că asocierile verb — pronume personal sînt legături fixate prin experienţa de folosire a structurilor respective în practica vorbirii. La exerciţiile în discuţie, asocierea formelor verbale cu pronumele *eu, tu, noi, voi* etc. a fost declanşată de mecanismul memoriei. Am stăruit asupra aprecierii accesibilităţii din punctul de vedere al competenţei lingvistice a elevilor, fiindcă atît constatările menţionate mai sus, cît şi cele privitoare la accesibilitatea formelor pronominale *eu, tu, el, ea, noi, voi, ei, ele* au arătat că există posibilitatea de a se îndruma de la început predarea verbului spre scopuri practice. Este posibil şi necesar ca formele de nominativ ale pronumelui personal să se introducă în aceeaşi clasă în care se dă noţiunea de verb, pentru a se corela formele verbului cu pronumele *eu, tu, el, ea, noi, voi, ei, ele*. Altfel, predarea verbului rămîne un scop în sine[71].

La lecţia a doua s-au făcut exerciţii de *identificare a persoanei şi a numărului verbului pe baza înlocuirii cu un pronume personal a substantivului sau a grupurilor alcătuite din două sau din trei substantive, din două pronume ori dintr-un pronume personal şi unul sau două substantive cu funcţia de subiect*. În privinţa substituirii, a existat o pregătire — exerciţiile de obţinere a formelor de singular şi de plural ale pronumelui personal. Exerciţiul model s-a efectuat sub îndrumarea învăţătoarei, dar exclusiv pe baza răspunsurilor date de elevi. Textul a fost scris pe tablă în recreaţie, iar elevii l-au avut pe foile de lucru. După rezolvare, exerciţiul a apărut în felul următor:

	Pronume	*Pers. şi nr. verbului*
Ion citeşte.	— el	pers. a III-a sing.
Băieţii citesc.		
Ion şi *Dan* citesc.	ei	pers. a III-a pl.
El şi *Dan* citesc.		
Maria citeşte.	— ea	pers. a III-a sing.
Fetele citesc.		
Maria, Geta şi *Ana* citesc.	ele	pers. a III-a pl.
Ea, Geta şi *Ana* citesc.		
Eu şi *Ion* citim.	noi	pers. I pl.
Eu şi *el* citim.		
Tu şi *Ion* citiţi.	voi	pers. a II-a pl.
Tu şi *el* citiţi.		

[71] Aceasta este situaţia actuală. Verbul se predă în clasa a III-a, iar pronumele în clasa a IV-a. Făcînd abstracţie de ceea ce s-ar putea realiza la morfologia verbului prin legătura dintre verb şi pronumele *eu, tu, el* ..., mi se pare ceva cu totul nepotrivit ca în clasa în care elevii cunosc verbul, cunoştinţele despre subiect să rămînă limitate la exprimarea subiectului prin substantiv. În programa anterioară, noţiunile pronume şi verb au fost prevăzute în aceeaşi clasă.

Scanned with OKEN Scanner

Exercițiul al doilea a fost rezolvat prin activitate individuală. În text s-au aflat propozițiile : *Fetele spun poezii. Băieții ascultă. Mihai și Nicu ascultă. Eu și colegul meu ascultăm. Eu și el ascultăm. Tu, Mihai și Nicu ascultați.* Substituirile și analiza verbelor au fost rezolvate corect de către toți elevii. Ușurința cu care elevii au rezolvat exercițiul nu este surprinzătoare ; substituirile respective n-au cerut eforturi de gîndire, fiindcă în primele trei propoziții, elevii au avut de înlocuit substantive prin pronume, iar în celelalte propoziții, formele verbului au condus la subiectele *noi, voi*. Pe de altă parte, în cazul propozițiilor cu subiect multiplu, substituirile s-au putut realiza automat, ca și în practica vorbirii, cînd elevii trec, fără a sta la gînduri, de la două sau mai multe subiecte coordonate la înlocuirea lor printr-un pronume la plural.

(c) **Timpurile verbului** s-au însușit cu ușurință : *prezentul*, pentru că, față de trecut, a fost dat în opoziție numai cu forma compusă ; *trecutul*, pentru că nu s-a predat decît forma cea mai accesibilă (forma ușor de recunoscut, datorită auxiliarului). *Viitorul*, deși n-a fost pregătit din clasa anterioară, n-a pus greutăți, deoarece, asemenea perfectului compus, are o marcă gramaticală ușor de observat — auxiliarul *voi, vei, va* ... În privința viitorului, menționez un fapt care a dus la *depășirea programei*. Înainte de a se da formele viitorului, elevii au fost întrebați cum ar spune verbul *citesc* ca să arate că acțiunea se va petrece mai tîrziu. La amîndouă clasele, răspunsurile au fost : **o să citesc** și **am să citesc.** Informația că se poate spune și **voi citi** a fost primită cu mirare. Constatarea că elevii au sesizat sensul de viitor al celor două construcții m-a determinat să nu părăsesc ceea ce a fost recunoscut cu ușurință. Accentul s-a pus însă pe însușirea viitorului alcătuit cu auxiliarul *voi, vei, va* ... Construcțiile alcătuite cu conjunctivul au fost menținute în atenția elevilor și în clasa a II-a, și în clasa a III-a, prin prezența construcțiilor respective în unele texte folosite la analiza verbelor.

Recunoașterea timpului, a persoanei și a numărului verbului a fost verificată prin două lucrări de control. *Lucrarea I* a fost dată la recapitularea cunoștințelor despre verb (la L 15), iar *lucrarea a II-a*, la recapitularea finală. S-au analizat verbele menționate în tabelul de mai jos. Toate verbele s-au aflat în propoziții cu subiectul exprimat. Verbele *veți spune* și *au înflorit* au avut două subiecte : *Tu* și *Ileana veți spune* poezii. *Caisul* și *piersicul au înflorit.*

Greșelile care privesc analiza timpurilor au apărut la cazurile prin care am căutat să verific atenția elevilor — cazurile în care formele verbelor de bază din alcătuirea viitorului (spune, ajunge) sînt omonime cu formele persoanei a III-a singular ale indicativului prezent. În ambele propoziții elevii au subliniat verbele împreună cu auxiliarul, dar cînd le-au scos din text pentru a le analiza, au luat numai verbele de bază. Ca urmare, le-au analizat ca verbe la prezent. Tot neatenției s-a datorat și greșeala privitoare la numărul verbului *fac*. Elevii au subliniat corect subiectul *ei*, dar cînd au făcut analiza nu s-au mai uitat la subiect, fapt care a dus la confuzia determinată de omonimia : *eu* **fac** — *ei* **fac.** Dintre rezultatele pozitive, recunoașterea de către cei mai mulți elevi a persoanei și a numărului verbelor din propozițiile cu două subiecte reprezintă cîștigul cel mai însemnat, deoarece analiza corectă a cazurilor de felul celor date constituie baza unor deprinderi practice.

2. *Aspecte privitoare la* **problemele de ordin practic**

(a) *Probleme de* ortografie *și de* ortoepie

— Pentru prezentarea formelor de indicativ prezent ale verbului **a scrie** am ales calea comparației cu formele verbului **a ști**, în primul rînd, pentru că

Scanned with OKEN Scanner

Rezultatele (%)

Lucrările şi verbele	Elevi	Analiza				
		Completă şi corectă	Greşeli			Omisiuni
			Timpul	Pers.	Nr.	Pers. sau (şi) nr.
Lucrarea I	68					
fac (ei)		80	—	10	10	10
pregătim		88	—	—	—	12
sînteţi		85	—	—	—	15
a învăţat		88	—	—	—	12
am pregătit		87	—	—	—	13
voi cînta		87	—	—	—	13
veţi spune		79	12	12	12	9
Lucrarea a II-a	66					
ajutăm		90	—	—	—	10
aduceţi		90	—	—	—	10
este		86	—	—	—	14
au înflorit		90	—	—	—	10
aţi văzut		88	—	—	—	12
vom ajunge		82	11	11	11	7
veţi vedea		88	—	—	—	12

greşelile „scrim, scriţi" sînt pricinuite de paralelismul dintre formele de singular ale celor două verbe — *ştiu — scriu, ştii — scrii, ştie — scrie* —, paralelism care duce automat la „scrim, scriţi" (după modelul *ştim, ştiţi*). În al doilea rînd, procedeul comparaţiei este mai eficient şi mai economic decît prezentarea în mod izolat a faptelor de limbă asemănătoare. Formele celor două verbe au fost prezentate paralel, persoană cu persoană, relevîndu-se, în felul arătat mai jos, elementele prin care se aseamănă sau se deosebesc.

Eu **ştiu**		Eu **scriu**	
Tu **ştii**		Tu **scrii**	
El **ştie**	**şti-e**	El **scrie**	**scri-e**
Noi **ştim**		Noi **scriem**	**scri-em**
Voi **ştiţi**		Voi **scrieţi**	**scri-eţi**
Ei **ştiu**		Ei **scriu**	

Delimitarea silabelor care cuprind vocala **e** a avut ca scop intuirea modelului ortografic **i-e**. Poziţia lui **e** din silabele **-em**, **-eţi** a extins aplicarea modelului (cunoscut de elevi de la scrierea substantivelor feminine de tipul *cîmpie*) şi la cazurile în care **e** nu apare ca vocală finală. La exerciţiile de ortografie s-au folosit frecvent construcţii cu formele celor două verbe la aceeaşi persoană: *Copilul ştie să scrie. Noi ştim să scriem corect* etc.

— O particularitate a predării verbului în clasa a II-a a fost insistenţa cu care s-a urmărit însuşirea asocierilor: *eu (ei) iau, el ia cartea (mingea ...), voi* citiţi (scrieţi ...), *tu ai* citit (scris); *voi aţi* citit (scris), *voi veţi* citi (scrie ...). Prin acest conţinut specific al exerciţiilor, clasa a II-a a constituit o etapă de prevenire *a unora dintre greşelile frecvente determinate de influenţa negativă a construcţiilor alcătuite din verbe şi pronume neaccentuate*. În mod special, atît la exerciţiile de analiză a verbelor, cît şi la cele de analiză a predicatelor, s-a urmărit formarea deprinderii de a lua ca o unitate gramaticală termenii alcătuitori ai perfectului compus, deoarece de această deprindere depinde însuşirea conştientă a celor mai obişnuite construcţii cu pronume neaccentuate. În unele texte destinate analizelor, s-au introdus construcţii

Scanned with OKEN Scanner

cu verbe la perfectul compus precedate de pronume atone. În cazurile de acest fel, la analizele orale, s-a cerut explicarea ortografiei și prin indicarea sensului pronumelui.

Controlul însușirii ortografiei verbelor **a lua, a ști** *și* **a scrie**

La lecțiile la care au fost predate verbele *a lua, a ști* și *a scrie*, s-au dat lucrări de sondaj pentru cunoașterea stadiului dinainte de explicarea situațiilor de ortografie. Pentru toate verbele s-au folosit propoziții cu structura : *eu (tu, el, noi, voi, ei) + verbul + substantiv (obiect direct fără prepoziția „pe")*. Elevii au completat locurile libere cu formele verbale. Pentru controlul însușirii ortografiei s-au dat două lucrări : prima, la lecția prevăzută pentru exercițiile de scriere a celor trei verbe (L 6), iar a doua, la recapitularea finală. La ambele lucrări, exercițiile au fost de felul celor de la lucrarea de sondaj, cu deosebirea că propozițiile n-au fost ordonate după persoana și numărul pronumelui. Lucrarea a doua a fost dată și la clase de control (la două clase a II-a și la două clase a IV-a). La aceste clase se predaseră următoarele cunoștințe : la clasa a II-a — cuvinte care arată o acțiune și faptul că aceste cuvinte pot arăta acțiunea ca îndeplinită de o singură ființă sau de un singur lucru ori de mai multe ființe sau lucruri ; la clasa a IV-a — persoana, numărul și timpurile verbului și construcțiile alcătuite din verbe și pronume neaccentuate așezate înaintea verbului sau după verb.

Rezultatele (%)

Verbele	Clasele experimentale			Clasele de control	
	Sondajul Elevi : 70	Lucr. I Elevi : 67	Lucr. II Elevi : 67	Clasa a II-a Elevi : 72	Clasa a IV-a Elevi : 70
eu iau	66	97	97	67	57
iei	40	89	82	37	81
ia	60	94	94	64	54
luăm	34	88	80	36	41
luați	41	91	84	40	44
ei iau	62	97	97	64	56
știi	41	86	81	39	68
știe	47	85	81	46	59
scrii	41	84	81	42	69
scrie	48	86	81	49	62
scriem	34	91	84	35	62
scrieți	37	86	81	39	54
Lucrări fără greșeli	6	76	70	7	23

În lucrarea de sondaj de la clasele experimentale și în lucrările de la clasele de control, greșelile au fost aceleași : **ști, scri, știie, scriie, scrim, scriți, iea, i-a, ieau, i-au, lom, loom, luom, loați, lua-ți, loa-ți, scri-ți**. Rezultatele obținute la clasele experimentale după predarea celor trei verbe sînt concludente în ce privește accesibilitatea și eficacitatea prezentării în mod analitic a formelor verbale. Situația mai semnificativă este depășirea claselor a IV-a de către clasele experimentale în privința ortografiei formelor verbului *a scrie*, deoarece în manualul pentru clasa a IV-a, formele de prezent ale verbului respectiv au servit ca model pentru predarea cunoștințelor despre persoana și numărul verbului. Modul concret de prezentare a formelor verbului a constat însă numai în tipărirea lor cu litere cursive. Nici în explicații nu s-a dat vreo lămurire cu privire la formele care pun probleme de ortografie sau de exprimare.

Scanned with OKEN Scanner

(b) Acordul verbelor *la persoana a III-a plural*

La majoritatea exercițiilor, prin textele folosite și prin construcțiile realizate de elevi pe baza schemelor structurale, s-a urmărit în măsură egală *acordul verbului cu un singur subiect și acordul cu două subiecte.* În cazul a două subiecte, acestea au fost exprimate prin substantive proprii (nume de persoane), printr-un substantiv propriu și un substantiv comun la singular, prin două substantive comune la singular și (mai rar) prin pronumele *el (ea)* și un substantiv propriu ori un substantiv comun la singular. În ce privește locul celor două subiecte, construcțiile obișnuite au fost cele cu subiectele așezate înaintea predicatului.

Controlul formării deprinderilor și **rezultatele**

Controlul s-a făcut prin două lucrări : *lucrarea I*, dată la lecția de recapitulare a cunoștințelor despre timpul, persoana și numărul verbului (L 15) ; *lucrarea a II-a*, dată la recapitularea cazurilor de acord al predicatului (C. L 6). La ambele lucrări, s-au cerut aceleași operații : completarea unor propoziții cu verbul, pentru care s-a dat forma de persoana a III-a singular la timpul cerut, și sublinierea substantivelor sau a pronumelor cu funcția de subiect. În texte s-au aflat cazurile din tabelul de mai jos.

Lucrarea I (Elevi : 68)			Lucrarea a II-a (Elevi : 67)		
Verbele	Subiectele	Corect	Verbele	Subiectele	Corect
1. scrie	Radu și Dinu	93	1. șerpuiește	Drumul și poteca	98
2. va duce	Ei	97	2. merge	Tata și mama	100
3. spune	Ana și colega (ei)	92	3. se duce	Băieții	100
4. știe	Ele	96	4. știe	Ei	100
5. răspunde	Fetele	91	5. va ajunge	—, băieții[72]	98
6. împletește	Bunica și mama	96	6. curge	Izvorul și pîrîul	100
7. a făcut	Ele	100	7. ia	Ion și Alexe	100
8. pune	Ana și Geta	98	8. a coborît	—, părinții	100
9. ia	Ele	100	9. vede	—, ei	100
10. vine	Tata și fratele (lui)	95	10. este	Copiii	100
11. este	Ei	100	11. scoate	Ion și Alexe	100
			12. răspunde	—,...mama și tata[73]	98
Lucrări fără greșeli		80	Lucrări fără greșeli		86
cu greșeli — 1		7	cu greșeli — 1		4
— 2		3	— 2		3
— 3		10	— 3		7

La lucrarea I, în cazurile în care procentajele sînt sub 100, diferențele reprezintă lucrări cu greșeli. La lucrarea a II-a, ceea ce am dat ca procentaje ale lucrărilor cu una, două sau trei greșeli n-au fost cazuri de dezacord, ci de folosire a altui timp (au ajuns, au răspuns) sau de înlocuire a verbului. La prima propoziție un elev a scris „sînt șerpuite", în loc de *șerpuiesc*.

Rezultatele foarte bune se explică nu numai prin tehnica de lucru cu care au fost deprinși elevii, ci și prin numărul mare al exercițiilor efectuate. În ce privește eficiența modului de analiză, cazul cel mai semnificativ este ultimul

[72] Linia urmată de virgulă arată că primul termen al propoziției a fost un complement circumstanțial.

[73] Punctele arată că predicatul s-a aflat înaintea subiectelor.

Scanned with OKEN Scanner

din lucrarea a doua. Deprinderea de a înlocui subiectele coordonate printr-un pronume la plural a dus la rezolvarea corectă în situația în care se fac de obicei greșeli din cauza poziției, după predicat, a unui subiect exprimat prin substantiv la numărul singular.

B. **Sintaxa**

(a) *Predarea* noțiunilor sintactice de bază

După cum s-a văzut din textul programei, termenii *predicat, subiect* și *definiția propoziției* s-au predat pe baza propoziției cu predicat verbal. În cunoașterea celor două feluri de predicate s-a înaintat de la simplu la complex : de la structura cu doi termeni — *S — P (verb)* — la structura cu trei termeni — *S — P (verb de legătură — adjectiv)*.

Pentru înțelegerea noțiunii *parte de propoziție*, s-a pornit de la părțile de vorbire. Dintr-o listă de cuvinte, listă în care s-au aflat cîteva substantive, adjective, pronume, verbe și prepoziții, s-au ales cuvintele care se pot îmbina și s-au alcătuit trei propoziții. După alcătuirea propozițiilor, s-au făcut următoarele constatări : *părțile de vorbire cu înțeles* care au intrat în alcătuirea propoziției au devenit **părți ale propoziției** sau **părți de propoziție** ; unele părți de propoziție se leagă de cuvîntul învecinat în mod direct (*copiii veseli, copiii aleargă, femeile culeg, ele pun*), iar altele, cu ajutorul unui „cuvînt de legătură" *(aleargă prin parc, pun în coș, flori de tei)*. S-a observat rolul cuvintelor de legătură de a da un înțeles părții de propoziție și s-a precizat că ele nu sînt părți de propoziție, ci cuvinte ajutătoare. În etapa următoare analiza s-a oprit asupra verbului și a substantivului sau a pronumelui care arată *cine face acțiunea*. S-a stabilit relația de interdependență dintre cele două părți principale ale propoziției (așa cum s-a arătat în textul programei), s-au dat denumirile *predicat* și *subiect*, s-a constatat că în orice propoziție se află *un singur predicat* și că predicatul este partea necesară pentru existența propoziției.

Faptul că s-a pornit de la modul de alcătuire a propoziției și că în analiza părților principale s-a pus pe primul plan predicatul a avut ca urmare *însușirea concomitentă a noțiunilor predicat și subiect*.

În afară de aspectele menționate, prima lecție de sintaxă s-a deosebit de practica tradițională și prin faptul că predarea sintaxei n-a început cu definiția propoziției. Propoziția a fost definită după cunoașterea notei gramaticale specifice. În felul acesta, s-a putut da, din prima clasă de predare a termenilor sintactici, o definiție științifică, simplă, clară și accesibilă : *Propoziția este o comunicare cu un singur predicat*.

(b) *Analiza propozițiilor cu* predicat verbal

— O particularitate a exercițiilor a constat în faptul că pînă la C. L. 3 nu s-a făcut nici o analiză sintactică și morfologică în scris. S-a cerut numai sublinierea și notarea predicatelor și a subiectelor, iar analiza modului de exprimare a celor două părți de propoziție s-a făcut oral și selectiv. S-a cîștigat astfel mult timp pentru exerciții de dezvoltare a gîndirii și pentru aplicații practice.

— Textele au cuprins un număr însemnat de propoziții cu predicate exprimate prin *verbe la prezent* și *verbe la perfectul compus precedate de pronume personale atone*. Ca problemă generală, prin insistența asupra acestor situații s-a urmărit familiarizarea elevilor cu descifrarea sensurilor pronumelor neaccentuate înainte de a se trece la predarea lor. Prin construcțiile cu verbe la perfectul compus s-a continuat activitatea cu scop practic începută la analiza

Scanned with OKEN Scanner

verbelor. Pe lîngă conștientizarea situațiilor de ortografie prin delimitarea verbului, am avut în vedere și fixarea lor în memorie pe cale vizuală. În ce privește sensurile pronumelor, numeroasele analize orale au arătat că elevii pot indica prin pronumele accentuat sensul oricărei forme neaccentuate a pronumelor personale în acuzativ sau în dativ.

— Analiza și construirea propozițiilor cu *subiect multiplu* au fost activități care au plăcut mult. Propozițiile realizate la prima temă au întrecut așteptările. Cei mai mulți elevi au alcătuit propoziții cu cinci sau șase subiecte. Alții au depășit această limită, iar recordul a fost o propoziție cu optsprezece subiecte.

— În scopul unei mai bune aprecieri a posibilității de a se introduce în clasa a III-a propozițiile cu *subiect neexprimat*, pe lîngă sondajul făcut la lecția despre persoana și numărul verbului, capacitatea elevilor de a indica subiectul neexprimat a fost verificată și la analiza părților propoziției. S-a dat textul : *A venit toamna. Rîndunelele au plecat. S-au dus în țările calde. Le vom revedea la primăvară.* Li s-a spus elevilor că în unele propoziții subiectul n-a fost exprimat și li s-a recomandat ca, în cazul în care înțeleg care este subiectul, să-l scrie în stînga propoziției. *Toate răspunsurile au fost corecte.* La propoziția a treia s-au dat răspunsurile : *ele* (79% din 68 de elevi) ; *rîndunelele* (21%). La comentarea analizei, elevii au arătat că în cele două propoziții „nu mai este nevoie să spunem subiectul", fiindcă „știm din propoziția dinainte cine face acțiunea *s-au dus*" și pentru că „verbul *vom revedea* arată că **noi** *vom revedea*".

— Prin anumite *situații din textele de analizat* s-a urmărit dezvoltarea capacității de a aplica cunoștințele la situații noi și de a recurge la cît mai multe cunoștințe pentru a rezolva situațiile dificile. Textele au fost bogate în situații care, pentru elevii primei clase de studiere a gramaticii, reprezintă „probleme". Între cazurile care au cerut mai multă atenție, s-au aflat (cu frecvență însemnată) propoziții cu subiectul exprimat prin substantiv comun și în care poziția obiectului direct exprimat prin substantiv fără prepoziția *pe* (OD — P — S sau P — OD — S) favorizează confundarea obiectului direct cu subiectul. Întrucît astfel de propoziții s-au aflat și în textul lucrării de control final, menționez două cazuri de alt fel. Procentajele privesc indicarea corectă a predicatelor și a subiectelor. Termenii tipăriți cu litere aldine reprezintă situațiile pe care le-am socotit probleme de verificare a atenției și a stadiului de dezvoltare a gîndirii gramaticale.

	Elevi	Rezultatele
Vîntul **flutură coada** *zmeului.*	70	94%
Băieții se pregătesc **de culcare.**	68	93%

La *analiza primei propoziții*, obiectul direct *coada* a fost notat ca *subiect* de patru elevi. Doi dintre aceștia au indicat și subiectul. Greșeala s-a datorat faptului că acțiunea exprimată de verbul *a flutura* poate fi atribuită în altă situație și obiectului denumit de substantivul „coada".

La *analiza propoziției a doua*, greșeala a constat în considerarea ca *predicat* și a construcției *de culcare*. Greșeala are un substrat logic : în contextul dat, construcția respectivă este sinonimă cu *să se culce*, deci arată o acțiune a subiectului *băieții*. În ce privește capacitatea de analiză și de motivare la care s-a ajuns, menționez argumentele prin care participanții la discutarea cazului „de culcare" au negat valoarea de verb a substantivului din această construcție. Nu este verb, pentru că : „nu se acordă cu subiectul *băieții*" ; „nu se potrivește nici cu pronumele — *eu* culcare, *tu* culcare ..." ; „are înainte cuvîntul de legătură *de*". Cuvîntul *culcare* este *substantiv*, pentru că „poate fi însoțit de un

Scanned with OKEN Scanner

numeral: *o culcare, două culcări*". Judecînd după cunoştinţele de care au dispus, elevii au epuizat toate argumentele contra valorii de verb.

(c) *Propoziţiile cu* predicat nominal

— Propoziţiile cu *predicatul nominal aşezat înaintea subiectului* au putut fi introduse de la prima lecţie, deoarece elevii erau familiarizaţi de mult cu construcţiile *substantiv+a fi+adjectiv*, cunoşteau conţinutul construcţiei *este+adjectiv* şi termenii alcătuitori — *verb de legătură+adjectiv* —, precum şi schema de analiză pentru stabilirea legăturii dintre grupul *este+adjectiv* şi substantivul care arată *cine are însuşirea*. În aceste condiţii, singurul lucru nou a fost informaţia că verbul de legătură şi adjectivul alcătuiesc împreună predicatul propoziţiei. După această informaţie şi după analiza cîtorva propoziţii, făcută mai mult pentru adaptarea vechilor cunoştinţe la termenii predicat şi subiect şi ca exerciţiu de subliniere şi notare a predicatului şi a subiectului, s-a trecut la exerciţiile de *schimbare a locului predicatului*. În **exerciţiul de bază** s-au realizat propoziţii de felul celor din coloana a doua.

S P 1. *Aerul* de munte *este răcoros.*	P S 1. *Este răcoros aerul* de munte. P S Ce *răcoros este aerul* de munte!
2.	2. . . . .

După cum se vede, prima propoziţie a rezultat din simpla deplasare a predicatului, termenii acestuia rămînînd în ordinea din propoziţia de bază. Propoziţia a doua, în care s-a inversat şi ordinea termenilor din alcătuirea predicatului, a fost construită cu uşurinţă de către elevi, numai pe baza comenzii de a aşeza părţile propoziţiei în ordinea cerută de adăugarea cuvîntului *ce* la începutul propoziţiei. Pentru propoziţia citată în prima coloană, schimbarea locului termenilor şi notarea predicatului şi a subiectului s-au efectuat sub îndrumarea învăţătoarei, iar, pentru propoziţia următoare, operaţiile au fost făcute prin activitate individuală. **Exerciţiul al doilea** a constat în sublinierea şi notarea predicatelor şi a subiectelor din propoziţiile: *Apa rîului este tulbure. Sînt mari valurile apei. Ce asurzitor este vuietul apei!* **Ultimul exerciţiu** a cerut: construirea liberă a patru propoziţii cu conţinut diferit — două cu predicatul aşezat după subiect şi două cu predicatul înaintea subiectului; sublinierea şi notarea predicatelor şi a subiectelor. Ambele exerciţii *au fost rezolvate corect de toţi elevii*. Menţionez, ca un lucru deosebit, accesibilitatea construcţiei în care termenii apar în ordinea: *nume predicativ — verb copulativ — subiect*. Deşi, în acest caz, toţi cei trei termeni au ordinea schimbată, construcţia s-a însuşit foarte uşor, însuşirea fiind sprijinită de faptul că această ordine este tipică pentru propoziţiile exclamative, bine stăpînite de elevi din vorbire.

— Propoziţiile cu predicatul exprimat prin *verb de legătură* şi *două sau mai multe adjective* s-au realizat pe baza primei propoziţii folosite la lecţia anterioară: *Aerul de munte* **este răcoros.** Propoziţia a fost amplificată, pe rînd, cu al doilea şi cu al treilea adjectiv: *Aerul de munte este răcoros şi plăcut; Aerul de munte* **este răcoros, plăcut şi întăritor.** Cu acest prilej, s-au actualizat şi regulile de punctuaţie privitoare la adjectivele înlănţuite direct sau cu ajutorul conjuncţiei *şi*. Schimbarea locului predicatului s-a făcut ca şi în cazul propoziţiilor cu un singur nume predicativ.

Alcătuirea propoziţiilor cu mai multe nume predicative a fost un joc antrenant. Exerciţiile au devenit şi mai atractive cînd s-a trecut la construirea propoziţiilor care au *şi subiect multiplu, şi nume predicativ multiplu.*

Scanned with OKEN Scanner

(d) *Propoziția* simplă *și propoziția* dezvoltată

Exercițiile efectuate în cadrul lecțiilor despre propoziția simplă și propoziția dezvoltată au avut scop practic și formativ. Exercițiile de recunoaștere și de construire a propozițiilor simple cu mai multe subiecte sau cu mai multe nume predicative au fost prilej de consolidare a deprinderilor privitoare la punctuația subiectelor și a numelor predicative coordonate. La exercițiile de deosebire a propozițiilor simple de propozițiile dezvoltate (exercițiile de la L 2, L 3 și L 4) s-a pus accentul pe propozițiile dezvoltate cu o singură parte secundară exprimată printr-un cuvînt monosilabic : un pronume neaccentuat proclitic, în cazul propozițiilor cu predicat verbal, sau adverbul *ce*, în cazul propozițiilor exclamative cu predicat nominal. Analiza propozițiilor de acest fel a avut ca scop dezvoltarea gîndirii gramaticale și intuirea ortogramelor *l-a*, *i-a* etc. În ce privește considerarea propozițiilor respective ca propoziții dezvoltate, în nici unul dintre cazurile în care au fost întîlnite, procentajele de corectitudine n-au coborît sub 90.

(e) Exerciţiile

1. *Exerciții curente de analiză gramaticală.* Un aspect deosebit al experimentului a fost faptul că, pe lîngă analiza propozițiilor din texte date, elevii *au analizat* un număr însemnat de *propoziții construite de ei înșiși.* La toate exercițiile la care aplicarea cunoștințelor s-a făcut prin construire de propoziții s-a cerut și indicarea predicatelor și a subiectelor. Analiza propriilor construcții a reprezentat *50% din totalul propozițiilor analizate.* Acest lucru a avut o contribuție însemnată la consolidarea cunoștințelor teoretice și, mai ales, la formarea deprinderilor practice, întrucît, în majoritatea cazurilor, exercițiile respective au avut ca scop însușirea acordului verbelor și a regulilor de punctuație.

2. *Texte cu elemente de instruire programată.* La nouă lecții s-au folosit la clasa a II-a A exerciții cu elemente de instruire programată, iar la clasa a II-a C, exerciții cu același conținut și cu același mod de dirijare a activității elevilor. După scopul lecțiilor la care au fost aplicate, textele s-au grupat astfel :

— trei texte pentru *fixarea cunoștințelor noi* — textele 1, 3 și 8 — folosite la următoarele lecții : prima lecție despre propozițiile cu predicat verbal, prima lecție despre propozițiile cu predicat nominal și prima lecție despre propoziția simplă și propoziția dezvoltată ;

— două texte pentru *consolidarea deprinderilor de analiză* — textele 2 și 9 —, folosite la lecția a doua despre propozițiile cu predicat verbal și la lecția a treia de la punctul *D. Analize ;*

— două texte destinate *sintezei cunoștințelor despre predicatul verbal și predicatul nominal și despre subiect* — textele 4 și 5 —, folosite la primele două lecții de la punctul C din programă ;

— două texte *pentru consolidarea deprinderilor de acord al predicatului* — textele 6 și 7 —, folosite la lecțiile 5 și 6 de la punctul C.

În comparație cu textele din clasa I, **volumul textelor** a fost considerabil sporit mai ales în ce privește numărul semnelor de scris și numărul operațiilor de efectuat. Față de textul IV folosit în clasa I, textele din clasa a II-a au avut în medie de trei ori mai multe semne de scris și de două ori și jumătate mai multe operații de efectuat. În privința cuvintelor de citit, limita minimă a fost 200, iar limita maximă, 280. Majoritatea textelor au avut 240—260 de cuvinte.

Scanned with OKEN Scanner

Ca **mod de organizare a materialului,** textele de consolidare a deprinderilor de acord al predicatului sau a deprinderilor de analiză s-au asemănat în mare măsură cu textele cu aceleași teme folosite în clasa I. La *textele cu tema acordul predicatului* comenzile au fost date, ca și în textele din clasa I, o singură dată pentru operațiile din toate secvențele. Deosebirile au constat în faptul că elevii au avut de scris formele verbale în întregime (nu numai „terminațiile" sau auxiliarul), iar subiectele nu s-au aflat subliniate în textul pretipărit, ci au fost identificate de elevi. Dintre cele două *texte de consolidare a deprinderilor de analiză,* textul 2 nu s-a deosebit de textele 3 și IV din clasa I decît prin folosirea denumirilor gramaticale și a simbolurilor *P* și *S* pentru indicarea predicatelor și a subiectelor.

Textele în care modul de prezentare s-a deosebit total de cel folosit în clasa I au fost *textele 1, 3, 4, 5 și 8.* Acestea au adus ca **noutate** faptul că analizele nu s-au mai limitat la aplicarea unei scheme operaționale, ci au cuprins și cunoștințe teoretice. Afară de aceasta, secvențele destinate analizei propozițiilor au fost încadrate de secvențe cu conținut teoretic. Prin aspectele menționate, textele *s-au apropiat de textele de autoinstruire.* Le-a lipsit numai partea de transmitere a informațiilor. Utilizarea textelor respective a avut un scop imediat — fixarea cunoștințelor teoretice prin activitate independentă — și un scop de perspectivă: aprecierea posibilității de a se introduce în clasa a III-a unele texte de autoinstruire. În această privință, aplicarea textelor în discuție a avut rolul unui sondaj de cunoaștere a capacității elevilor de a rezolva texte care cer răspunsuri sau motivări teoretice și de a parcurge cu rezultate bune un text cu un volum apropiat de volumul unui text de autoinstruire care să poată fi rezolvat în 30—35 de minute. Fragmentele și descrierile de mai jos ilustrează felul cum au fost folosite problemele teoretice în textele aplicate la clasa a II-a.

Textul 1 — *cadrul teoretic și secvențele pentru analiza unei propoziții:*

1. *Părțile principale* ale propoziției sînt: 1) . . . . . și 2)	1) predicatul 2) subiectul
2. *Cîte predicate* are o propoziție? Propoziția are	un predicat
3. Păsările călătoare au sosit. Subliniază *predicatul* și notează-l cu litera P.	P *au sosit*
P 4. Păsările călătoare *au sosit.* *Întrebarea pentru găsirea subiectului* — *Răspunsul* 1) . . . . . 2) . . . . . Subliniază *subiectul* și notează-l cu litera S.	1) *Cine* au sosit? S 2) *păsările*
S P 5. *Păsările* călătoare *au sosit.* Predicatul *au sosit* arată 1) o . . . . . a . . . . . *păsările* Subiectul *păsările* arată 2) *cine* . . . . . exprimată de 3) . . . . . *au sosit.*	1) acțiune a subiectului 2) cine face acțiunea 3) predicatul
. . . . .	. . . . .

Scanned with OKEN Scanner

12. *Predicatul* este 1) o parte. . . . . a propoziției. El arată 2) o . . . . . a	1) principală 2) acțiune a subiectului
13. *Subiectul* este 1) o . . . . . a propoziției. El arată 2) *cine* . . . . . exprimată 3) de	1) parte principală 2) face acțiunea 3) predicat
14. *Predicatul* arată o . . . . . a . . . . . . *Subiectul* arată *cine* . . . . . exprimată de	
15. Ce arată predicatul? . . . . . . Ce arată subiectul?	

În **textul 3**, la analiza propozițiilor și în partea teoretică s-a urmărit modul de alcătuire a predicatului care arată o însușire și s-a stabilit legătura de interdependență dintre predicat și subiect așa cum s-a procedat în secvențele 5 și 14 din textul 1.

Textul 4 — *prima secvență din partea de sinteză (secvența 13) și secvențele al căror conținut a fost reluat în secvențele de sinteză:*

P S 8. *Aduce* răcoare și miros plăcut *vîntul*. Predicatul *aduce* este exprimat 1) printr-un . . . . . . El arată 2) o . . . . . a . . . . , *vîntul*.	1) verb 2) o acțiune a subiectului
. . . . .	. . . . .
S P 10. *Cerul e limpede* ca sticla. Predicatul *e limpede* este exprimat 1) printr-un . . . . . . de . . . . . și 2) un . . . . . Predicatul arată 3) o . . . . . a . . . . . *cerul*	1) verb de legătură 2) adjectiv 3) o însușire a subiectului
. . . . .	
P S *Ce arată predicatul?* 13. *Aduce* răcoare *vîntul* 1) o . . . . a . . . . . S P *Cerul e limpede.* 2) o. . . . a	1) o acțiune a subiectului 2) o însușire a subiectului

Secvențele 14—17 au avut conținut teoretic: de cîte feluri este predicatul, după ceea ce arată fiecare (o acțiune sau o însușire a subiectului); prin ce este exprimat fiecare fel de predicat. În fiecare secvență cele două predicate au fost privite paralel.

În **textul 5** analiza propozițiilor a condus la sinteza cunoștințelor despre subiect. În secvențele de sinteză materialul a fost organizat ca în secvența 13 din textul 4 — în stînga, propozițiile care au fost reluate, iar, în dreapta, coloana:

Ce arată subiectul?

1) **cine** face . . . . . sau
2) **cine** are . . . . . exprimată 3) de. . . . . .

După această secvență, au urmat patru secvențe fără întăriri. Primele două au avut ca scop fixarea cunoștințelor despre subiect stabilite în sec-

Scanned with OKEN Scanner

venţa de sinteză, iar ultimele două, stabilirea relaţiei de interdependenţă dintre predicat şi subiect :

Predicatul arată o..... sau o..... a subiectului.

Subiectul arată *cine* face..... sau *cine* are..... exprimată de predicat.

Textul 8 — *secvenţa de actualizare a cunoştinţelor despre numărul subiectelor dintr-o propoziţie şi secvenţele de analiză a felului unei propoziţii cu subiect multiplu :*

7. *Cîte subiecte* poate avea o propoziţie ? O propoziţie poate avea 1) . . . . . sau 2)	1) un subiect 2) mai multe subiecte
8. Copacii şi tufişurile foşnesc. 1) *Subliniază predicatul* şi notează-l. 2) *Găseşte subiectul*, subliniază-l şi notează-l.	P 1) *foşnesc* S1 2) *copacii* şi S2 / *tufişurile*
S1 S2 P 9. *Copacii* şi *tufişurile foşnesc*. Aceasta este 1) o propoziţie . . . . . , pentru că este alcătuită 2)	1) simplă 2) numai din părţi principale

În ultima parte a textului s-au recapitulat cunoştinţele teoretice : felurile propoziţiilor după alcătuire ; din ce părţi este alcătuită propoziţia simplă ; din ce părţi este alcătuită propoziţia dezvoltată. Recapitularea s-a făcut prin completarea locurilor albe din trei secvenţe fără întăriri.

La *clasa a II-a C* exerciţiile corespunzătoare textelor cu elemente de instruire programată au fost organizate în felul arătat mai jos.

— La exerciţiile care au cerut analiza predicatului şi a subiectului şi la cele de analiză a felului propoziţiilor comenzile au fost formulate ca în textele de la clasa a II-a A şi plasate dedesubtul textului de analizat.

— Exerciţiile 4 şi 5 au avut locuri albe de completat cu răspunsuri corespunzătoare problemelor urmărite prin textele utilizate la clasa a II-a A. Textul 4 a avut în dreapta propoziţiilor locuri pentru răspunsul la întrebarea din capul coloanei : *Ce arată predicatul — o acţiune sau o însuşire a subiectului ?* Dedesubtul textului s-a aflat o parte de sinteză :

Predicatul este *de..... feluri :*

1) predicat care arată *o..... a subiectului* şi

2) predicat care arată *o..... a subiectului.*

Predicatul este o *parte..... a propoziţiei.* El arată *o .....* sau *o..... a subiectului.*

Exerciţiul 5 a avut în dreapta propoziţiilor două coloane cu locuri de completat : 1) *Ce arată predicatul ?* şi 2) *Ce arată subiectul ?* În partea de sinteză de dedesubtul textului s-a stabilit relaţia de interdependenţă dintre predicat şi subiect, aşa cum s-a procedat în ultimele două secvenţe din textul 5 folosit la clasa a II-a A.

Exerciţiile 8 şi 9 au avut în dreapta textului locuri de completat cu felul propoziţiilor. Exerciţiul 8 s-a terminat, ca şi textul corespunzător de la clasa a II-a A, cu recapitularea cunoştinţelor teoretice.

— În exerciţiile cu tema acordul predicatului materialul a fost organizat ca în textele folosite la clasa a II-a A. Au lipsit numai „întăririle".

Scanned with OKEN Scanner

Textele cu elemente de instruire programată au fost parcurse de elevi cu același interes ca și în clasa I. Parcurgerea textelor 1, 3, 4, 5 și 8 s-a făcut fără nici o greutate, deoarece în toate cazurile partea teoretică s-a sprijinit pe schema de analiză a predicatului și a subiectului, cunoscută de elevi dinainte de introducerea termenilor sintactici.

Textele *1, 2, 3, 8 și 9* au fost **rezolvate fără omisiuni.** La celelalte texte procentajele lucrărilor **cu omisiuni** au fost mici: *10* la textul 6; *12* la textele 5 și 7; *14* la textul 4. În cazul textelor cu părți teoretice omisiunile privesc completarea locurilor albe (în general, a locurilor din secvențele finale).

Timpul minim de rezolvare a fost cuprins între *8 și 14 minute,* iar *timpul maxim* a fost: *20—24 de minute* la șase texte și *25—27 de minute* la textele 4, 5 și 7. **Decalajul** dintre timpul de parcurgere a textelor de către elevii cu cel mai accelerat ritm de muncă și de către elevii cu ritmul cel mai lent a fost de *10'—12' la șase texte* și *15' la textele 4, 5, 7.* Acestea au fost textele cu mai multe semne de scris și mai multe operații de efectuat.

Calitatea lucrărilor este arătată în tabelul următor. Cifrele reprezintă procentajele lucrărilor fără greșeli.

Clasele	Textele								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Clasa a II-a A	100	93	100	88	97	87	83	100	93
Clasa a II-a C	100	83	100	84	91	87	79	100	83

Rezultatele de la clasa a II-a A au fost foarte bune. Dar aspectul cel mai semnificativ este faptul că în patru cazuri (1, 3, 6, 8) s-au obținut rezultate egale la ambele clase, iar în cazurile de superioritate a clasei a II-a A distanțarea claselor a fost neînsemnată: patru pînă la zece procente în plus la clasa a II-a A[74]. Lucrul este explicabil: toate exercițiile au fost întemeiate pe stabilirea legăturii dintre predicat și subiect, adică pe o operație cu a cărei efectuare elevii ambelor clase au fost deprinși din etapa pregramaticală și care a fost reluată în cele cincisprezece lecții consacrate, în clasa a II-a, capitolului „Verbul". La timpul egal de pregătire pentru predarea predicatului și a subiectului, s-au adăugat alți factori care au dus la rezultate egale sau foarte apropiate: dirijarea activității elevilor în același fel (pas cu pas și pe baza unui procedeu de analiză științific); folosirea la lecțiile de la ambele clase a unor texte cu contribuție însemnată la dezvoltarea gîndirii gramaticale; efectuarea unui număr egal de exerciții; numărul mare al exercițiilor pregătitoare pentru predarea predicatului și a subiectului. În condițiile date, aplicarea textelor cu elemente de instruire programată n-a putut duce la o distanțare sensibilă a rezultatelor privitoare la corectitudinea analizelor gramaticale. *Avantajele* principale au fost cele de *ordin formativ,* menționate la descrierea experimentului de la clasa I. Contribuția textelor respective la educarea atenției și la formarea deprinderii de autocontrol s-a dovedit prin rezultatele mai bune obținute la clasa a II-a A, în cazul textelor 2 și 9, texte în care s-au aflat următoarele situații care au cerut mai multă atenție: *După* **ei vin** *patru prichindei.*

[74] În clasa I distanța dintre clase a fost ceva mai mare; n-a fost nici o situație de egalitate, iar diferențele au fost de șase pînă la cincisprezece procente.

Scanned with OKEN Scanner

Păsărelele și gîzele au părăsit-o. În ambele cazuri, procentajele greșelilor (considerarea pronumelui **ei** ca subiect și sublinierea pronumelui **-o** împreună cu predicatul) au fost : 7 la clasa a II-a A și 17 la clasa a II-a C. Mai multă atenție s-a constatat și atunci cînd s-au folosit exerciții fără întăriri. Elevii mai slabi din clasa a II-a A au dat, în majoritatea cazurilor, răspunsuri mai bune decît elevii de același nivel din clasa a II-a C.

În ce privește problema specială urmărită prin experimentul de la clasa a II-a — *aprecierea posibilității de a se folosi în clasa a III-a texte de autoinstruire* —, analiza măsurii în care au fost parcurse textele cu părți teoretice și a timpului cerut de rezolvarea acestor texte a dus la următoarele *concluzii :* volumul maxim al textelor din clasa a II-a nu poate fi depășit prea mult, fără riscul rămînerii în urmă a celor patru-cinci elevi care n-au parcurs ultimele două sau trei secvențe ; în clasa a III-a s-ar putea înainta treptat de la texte cu un volum foarte apropiat de volumul maxim al textelor folosite în clasa a II-a pînă la cuprinderea unor lecții cu un număr mic de informații. Prin ceea ce am încercat la clasa a III-a, am făcut numai începutul. N-am dus lucrul pînă la capăt, pentru mai multe motive. Cercetarea n-a urmărit evaluarea eficienței instruirii programate, ci evaluarea rezultatelor care decurg din îmbunătățirea programei și a fiecărei lecții prin așezarea obiectului de studiu pe baze științifice. În cazul analizelor gramaticale, m-au interesat nu numai rezultatele statistice privitoare la recunoașterea valorii gramaticale a cuvintelor, a categoriilor gramaticale și a funcțiilor sintactice, ci și cunoașterea proceselor intelectuale care au dus la analiza corectă a unor situații mai deosebite. O bună cunoaștere a acestor procese nu se poate obține decît prin comentarea rezultatelor imediat după efectuarea exercițiilor, lucru ce nu se poate realiza în cazul folosirii textelor de autoinstruire. Pe de altă parte, rezolvarea textelor de acest fel cere timp mai mult și duce la un decalaj de timp destul de mare. Ambele aspecte ar fi afectat aprecierea timpului necesar pentru parcurgerea cunoștințelor prevăzute în programele claselor următoare[75].

3. *Exerciții pentru formarea deprinderilor de punctuație.* Deprinderile de punctuație a subiectului multiplu și a numelui predicativ multiplu s-au format prin următoarele tipuri de exerciții : construire de propoziții după modele (scheme) liniare ; alcătuirea unor texte de trei-patru propoziții (cu idei înlănțuite) ; completarea unor texte cu virgulele necesare. Modelele propozițiilor au fost formulate astfel :

S1 S2 și S3 ↔ P (v. acțiune)...[76]
S ↔ P (v. leg.—adj. adj. și adj.).
S... ↔ P (v. leg.—adj. adj. și adj.).
S1 S2 S3 și S4 ↔ P (v. leg.—adj. adj. și adj.).

În cazul propozițiilor liber construite s-a cerut uneori și trecerea de la propoziții la modelele propozițiilor, fapt care a ajutat la o mai bună fixare a regulilor.

Controlul însușirii regulilor de punctuație s-a făcut prin două probe. 1. Sublinierea și notarea predicatelor și a subiectelor din textul de mai jos și completarea textului cu virgulele necesare : *Drumul și cărările copacii și casele sînt vesele și frumoase în lumina dimineții. Valea din dreapta este*

[75] La clasa a II-a C, în cazul rezolvării exercițiilor corespunzătoare celor cu elemente de instruire programată, s-au cîștigat (în funcție de numărul operațiilor de efectuat) 10′—15′.
[76] Semnificația punctelor (...) a fost : poți adăuga și alt cuvînt (alte cuvinte).

Scanned with OKEN Scanner

largă pietroasă pustie. În stînga stejarii fagii și brazii și-au înălțat vîrfurile spre cer. Pădurea este deasă întunecoasă și tăcută. 2. Construirea liberă a trei propoziții: (1) cu *mai multe subiecte* și cu predicat care arată o acțiune; (2) cu un subiect și cu predicat care arată *mai multe însușiri* ale subiectului; (3) cu *mai multe subiecte* și cu predicat care arată *mai multe însușiri* ale subiectelor.

Rezultatele	*Elevi : 67*
La proba 1. Punctuația — fără omisiuni	88%
— cu omisiuni — 1 caz	6%
— 2 cazuri	6%

Indicarea predicatelor și a subiectelor : 100%, cu excepția numelui predicativ *tăcută*, omis de 9% dintre elevi.

La proba 2. Punctuația — fără omisiuni : 100%.

Indicarea predicatelor și a subiectelor : 100%.

Propozițiile construite de elevi au fost variate și prin conținut, și prin topica subiectului sau a numelui predicativ. Citez cîteva din multele cazuri de același fel, pentru că ele arată corectitudinea exprimării și nivelul la care s-a ajuns în ce privește amploarea propozițiilor construite de elevi și posibilitățile de analiză a predicatului și a subiectului.

Clasele sînt spațioase, luminoase, aerisite și *curate.*

Victoria, Ileana, Iolanda, Lucica și *Miranda sînt frumoase, cuminți, silitoare* și *harnice.*

Cireșii, vișinii, caișii, merii și *perii au îmbrăcat* haina primăverii[77].

Erau viteji, harnici și *chibzuiți dacii* și *geții.*

Ce *verzi, frumoase* și *lucioase sînt frunzele* copacilor și *firele* de iarbă după ploaie!

4. *Compuneri cu aplicații gramaticale.* Prin compunerea prevăzută la lecția a cincea de la punctul B, pe lîngă aplicațiile gramaticale — acordul predicatului și punctuația subiectului multiplu și a numelui predicativ multiplu —, am urmărit cunoașterea măsurii în care specificul textelor folosite la analizele gramaticale (texte de factura unor scurte compuneri) și temele prin care s-a cerut construirea a trei-patru propoziții cu idei înlănțuite au ajutat la orientarea elevilor în ce privește redactarea liberă a unei scurte compuneri[78].

Problemele gramaticale au fost rezolvate complet și corect de *81% din 68 de elevi.*

În privința *redactării*, construcțiile au fost, în general, mai firești decît cele din compunerile realizate în mod dirijat (după un plan alcătuit din întrebări sau din ideile ce trebuie dezvoltate). Față de textele curente, formate din trei-patru propoziții, compunerile s-au deosebit prin faptul că majoritatea elevilor (70%) au folosit și fraze. În general, frazele au fost corecte din punctul de vedere al legăturii logice dintre propoziții. Procentajul lucrărilor în care elevii au înglobat în frază unele propoziții care ar fi trebuit să apară ca propoziții independente a fost mic (18%). În cazurile de acest fel, frazele au fost scurte (de trei-patru propoziții), iar propozițiile au fost înlănțuite prin juxtapunere și numai ultima a fost legată prin *și : El este*

[77] Eleva care a construit această propoziție a avut în minte propoziția următoare, aflată într-o descriere („Primăvara") din manualul de limba română : *Au înflorit caișii, merii și perii, îmbrăcînd haina primăverii.*

[78] În programa oficială pentru clasa a II-a n-a fost prevăzută compunerea liberă.

Inv. 109728

Scanned with OKEN Scanner

silitor, cuminte și bun, nu ne certăm niciodată și totdeauna sîntem prieteni buni. Leul este mare și frumos, ochii îi sînt negri, picioarele sînt scurte și are coamă maro. Procentajul redus al lucrărilor în care s-au aflat fraze de felul celor citate, juxtapunerea propozițiilor și delimitarea lor prin virgulă, precum și faptul că în lucrările respective elevii au folosit și propoziții independente, toate acestea au însemnat un progres deosebit față de exprimarea elevilor din clasele obișnuite, în situația în care sînt lăsați să expună singuri în scris o întîmplare sau să descrie un obiect[79].

— *La clasa a II-a A* s-a mai făcut o compunere, care n-a fost prevăzută în programă. Compunerea a avut în plus o orientare stilistică : folosirea pe lîngă adjectivul cu funcția de nume predicativ a unei comparații de tipul *ca + substantiv*. Ideea de a încerca o astfel de compunere a fost determinată de faptul că analiza textului folosit la lecția a treia despre predicatul nominal a condus la o adevărată pregătire pentru o compunere cu orientarea menționată. La comentarea felului cum au rezolvat analiza, elevii au apreciat că propozițiile *Pisica este albă ca zăpada, Motanul este mare și negru ca întunericul, Noaptea, ochii îi sînt verzi și lucioși ca niște scîntei* sînt „mai frumoase" decît în cazul în care ar lipsi cuvintele *ca zăpada, ca întunericul, ca niște scîntei*, fiindcă aceste cuvinte „ne ajută să ne închipuim mai bine" cît de albă este pisica, cît de negru este motanul, cît de lucioși sînt ochii. Cerîndu-li-se să găsească alte comparații în locul celor din propozițiile date, elevii au răspuns cu ușurință, propunînd comparații, dintre care unele neașteptate : *albă ca lebăda, ca spuma laptelui ; negru ca tăciunele, ca smoala, ca păcura, ca funinginea, ca abanosul ; lucioși ca niște luminițe, ca niște steluțe, ca niște licurici, ca niște diamante.*

Compunerea s-a făcut în ora următoare din aceeași zi. În această oră s-au dat sugestii pentru alegerea subiectului compunerii și li s-a recomandat elevilor să folosească mai ales propoziții cu predicat nominal și să adauge pe lîngă adjectiv (acolo unde cred ei) o comparație. S-a cerut ca, după terminarea lucrării, să se sublinieze predicatele și subiectele propozițiilor cu predicat nominal și, în mod diferit, cuvintele care exprimă o comparație.

Rezultatele

Numele predicative au fost delimitate corect în toate cazurile în care au fost însoțite de un complement comparativ. În situațiile în care complementul s-a aflat între două nume predicative coordonate, deși elevii nu mai analizaseră construcții de acest fel, ei au subliniat și numele predicativ distanțat prin intercalarea complementului, lucru explicabil prin faptul că fiecare elev a știut din ce „piese" a alcătuit propoziția. Cerințele temei au fost depășite. Elevii au subliniat predicatele și subiectele și în propozițiile cu predicat verbal. Cei mai mulți au folosit comparații și pe lîngă adjecti-

---

[79] Pentru comparație, reproduc din articolul *Compunerea liberă la clasele I—IV* de Marin Biciulescu (23) două compuneri libere făcute de elevi de clasa a II-a la sfîrșitul lunii februarie : *Într-o zi m-am jucat cu pisica și ma zgîriat și eu mam supărat și nu mam mai jucat cu pisica și a venit la mine și a început să toarcă și eu mam împrietenit cu ea și eu iam spus că dacă mai mă supără și ea a mionat* (p. 56).
Eram la bunica mam dus cu săniuța cînd miam dat drumul alta a venit din spate și mam încioangănit. Atunci neam bătut. Pormă mi-am luat sania. Și ma-m dat. Și pormă ma chemat bunica la masă (p. 57).
Prima compunere este citată de autor ca mod tipic de construire a frazelor de către 70—75% dintre elevii clasei la care a făcut cercetarea. A doua este menționată ca lucrare a unuia dintre elevii „mai avansați în exprimarea scrisă", elevi ale căror lucrări dovedesc „o oarecare intuiție asupra alcătuirii propoziției" (p. 57).

Scanned with OKEN Scanner

vele cu funcția de atribut, iar unii și pe lîngă verbe. În legătură cu predicatele verbale, menționez un fapt semnificativ pentru măsura în care așa-zisul „simț al limbii" îi ajută pe elevi la rezolvarea unor probleme noi. Elevii care au folosit propoziții cu predicatele exprimate prin verbe la conjunctiv l-au cuprins pe *să* în exprimarea predicatului.

Comparațiile au fost, în general, altele decît exemplele date la lecția de gramatică. Cele pe care le citez (cu sublinierile făcute de elevi) s-au aflat în lucrări diferite : Mămica mea *este frumoasă și bună* **ca o zînă** din poveștile pe care mi le povestește ea ; Privirea ei *este blîndă* **ca a mamelor** din toată lumea ; Ochii ei *sînt albaștri* **ca marea** (sau : *albaștri* **ca cerul) ;** Obrajii ei *sînt rumeni* **ca două mere coapte** (sau : **ca bujorii) ;** Părul lui *este galben* **ca spicul de grîu ;** Urechile *sînt lungi și ascuțite* **ca două vîrfuri de săgeți ;** Codița *este subțire* **ca un vîrf de bici ;** Limba lui Azorel *este roz* **ca o petală de trandafir.** În majoritatea cazurilor, construcțiile care reprezintă comparații dezvoltate au fost subliniate în întregime, fapt care dovedește capacitatea de gîndire a elevilor și atenția cu care au lucrat.

Pentru întinderea lucrărilor, pentru posibilitățile de exprimare și pentru felul în care au fost îndeplinite și rezolvate cerințele temei, citez patru compuneri din lucrările a patru categorii de elevi, în ordinea de la cei mai buni (la gramatică) la cei mai slabi.

1. **Țuchinel** (Autorul — J.C.M.)

Țuchinel are părul negru **ca abanosul.** *Pufușorul* de pe piept *este alb* **ca zăpada** și *moale* **ca blănița iepurelui.**

Are ochi verzui **ca apa iazului.** Urechile le *are* blegi. *Vîrfurile* lăbuțelor *sînt maronii* **ca niște bucățele mici de ciocolată cu lapte.** *Țuchinel este căței dresat.*

Este pichinez. *Codița* lui *este întoarsă* **ca un covrigel.** *Este mic* și *ascultător.*

2. **Rex** (Autorul — F.V.)

Rex este mare. Blana lui *este neagră* **ca tăciunele** și *are* o pată albă **ca zăpada.** *Ochii* îi *sînt strălucitori* **ca două stele.** *Picioarele* îi *sînt puternice* și *colindă* curtea **ca un ostaș** care *se duce să vadă* dacă e cine va prin împrejurime. *Urechile* îi *sînt mari, late* și de obicei *blegi.* Uneori le *ciulește* ca *să audă* pașii rău făcătorilor. *Rex este credincios.* De aceea *bunicii* îl *iubesc* și îl *îngrijesc.* Într-o zi un rău făcător i-*a dat* o bomboană otrăvită și era să moară. Maia l-*a îngrijit* dîndui lapte ca la un copil. Acesta este Rex.

3. **Colega mea**

Ileana este cuminte, silitoare și bună. Ea are privirea blîndă. *Ochii* ei *sînt negri* **ca murele** și *strălucitori. Obrajii sînt rumeni* **ca mărul.** *Ea* mai *este și harnică.* O *ajută* pe mama ei la treburi.

4. **Leul**

Într-o zi *mam dus* cu mama și cu tata la grădina zoologică. Acolo *am văzut* un leu. El avea părul portocaliu, *ochii sînt negrii* **ca murele,** *picioarele sînt scurte.* La despărțire am mai văzut și un pui de leu. *El era mic* ca un cățeluș.

Scanned with OKEN Scanner

(f) *Controlul însușirii cunoștințelor și* **rezultatele**

Tema lucrării de control final. Recunoașterea predicatelor, a subiectelor și a felului propozițiilor după alcătuire. Propozițiile :

1. *Grădina noastră este frumoasă.* 2. *Au înflorit garoafele, trandafirii și bujorii.* 3. *Răspîndesc miresme plăcute florile.* 4. *Ce puternic este mirosul crinilor !* 5. *Florile le îngrijește bunica.* 6. *Ea este pricepută și harnică.* 7. *Noi o ajutăm.*

(a) **Rezultatele generale**

Numărul elevilor — 69
Numărul cazurilor de rezolvat — 21
Lucrări *fără greșeli* 81%
Lucrări cu *1—2 greșeli* 7%
Lucrări cu *3—5 greșeli* 12%

(b) **Rezultatele pe probleme**

Notă. În tabelul statistic n-am cuprins cazurile care nu pun nici o problemă și la care procentajele de corectitudine au fost 100 : subiectele *grădina, ea, noi ;* predicatele *au înflorit, răspîndesc ;* propozițiile dezvoltate (1, 3, 4, 5) ale căror părți secundare au putut fi observate ușor.

Prop.	Problemele	Rezultate %
	A. Cum au fost subliniate **predicatele**	
5	*îngrijește*	91
	le îngrijește	9
7	*ajută*	90
	o ajutăm	10
1	*este frumoasă*	97
	frumoasă	3
4	*puternic este*	93
	puternic —	7
6	*este pricepută și harnică*	97
	pricepută și harnică	3
	B. Cuvintele subliniate ca **subiecte**	
2	*garoafele, trandafirii* și *bujorii*	100
3	corect — *florile*	97
	greșit — *miresme*	3
5	corect — *bunica*	100
	greșit — *florile*	—
	C. Recunoaștere — **felul propozițiilor**	
2	*prop. simplă*	100
6	*prop. simplă*	97
7	*prop. dezvoltată*	90

Constatări

— Rezultatele privitoare la analiza fiecărui caz arată că atît în cazurile care au reprezentat reluarea (în termeni gramaticali) a unor analize urmărite și prin exercițiile din clasa I, cît și în cazurile care privesc probleme predate numai în clasa a II-a (subiectul multiplu, numele predicativ multiplu și predicatul nominal cu topica inversă) problemele au fost rezolvate în proporții care dovedesc că la încheierea anului școlar *analizele* respective *au devenit operații elementare.*

Scanned with OKEN Scanner

— În legătură cu cazurile analizate și în clasa I, menționez că din primul an de predare a subiectului *s-a încheiat problema distincției dintre subiect și obiectul direct exprimat prin substantiv fără prepoziție*, problemă care în cazul aplicării procedeelor tradiționale de analiză nu se rezolvă deplin nici după predarea complementului direct. Capacitatea de gîndire a elevilor din clasa a II-a a fost demonstrată îndeosebi prin identificarea subiectului din propoziția 3, deoarece în această propoziție, pe lîngă faptul că obiectul direct este așezat înaintea subiectului, se află și alte situații care sporesc posibilitatea de confuzie a obiectului direct cu subiectul, și anume: prin poziția lui, obiectul direct a despărțit subiectul de predicat; autorul acțiunii nu este (ca în propoziția 5) o persoană; obiectul direct — *mireme* — este exprimat ca și subiectul — *florile* — prin substantiv la numărul plural, deci forma de plural a verbului nu-i ajută pe elevi la identificarea subiectului. În situațiile date, nivelul de rezolvare atins s-a datorat mai ales faptului că prin numeroasele exerciții de analiză a construcțiilor de tipul *P—OD...S* s-a format deprinderea de a privi termenii propoziției pînă la ultimul cuvînt. Analiza construcțiilor respective i-a pus pe elevi în situația de a gîndi, de a alege dintre substantivul cu funcția de obiect direct și cel cu funcția de subiect pe acela care realizează împreună cu predicatul construcția de bază a propoziției.

— În ce privește construcțiile introduse la clasa a II-a, rezultatele *au confirmat ipoteza* că din moment ce elevii cunosc subiectul și numele predicativ, *construcțiile rezultate din amplificarea propozițiilor cu alte subiecte sau cu alte nume predicative nu pot fi decît extrem de accesibile*. S-a confirmat, de asemenea, *accesibilitatea construcțiilor cu topica inversă a predicatului nominal*.

Întrucît rezultatele unui experiment făcut la două clase ar putea fi privite ca insuficient de concludente, adaug rezultatele obținute la clasele pe care le-am numit „premergătoare" — clasa a II-a B din 1965—1966 și clasele a II-a A și a II-a D din 1966—1967[80] — și rezultatele unui sondaj de recunoaștere a subiectului multiplu și a numelui predicativ multiplu de către elevii a două clase primare la care nu s-au predat construcțiile respective.

Rezultatele obținute la clasele „premergătoare"

Cazurile analizate	Clasele	
	a II-a B Elevi: 34	a II-a A și a II-a D Elevi: 69
1. *Duzii, salcîmii* și *salcia* de lîngă fîntînă se leagănă în bătaia vîntului.	100	100
2. Zilele *sînt scurte, mohorîte* și *umede*.	85	87
3. Ce *urîtă* e vremea!	82	84[81]

După cum se vede, la aceste clase s-au obținut pentru *subiectul multiplu* aceleași rezultate (100%) ca și la cele două clase experimentale, iar la celelalte două probleme rezultatele au fost foarte apropiate de cele de la clasele experimentale.

[80] Clasele a II-a B și a II-a A au fost conduse de învățătoarea *Natalia Mirescu*, iar clasa a II-a D, de învățătoarea *Maria Iordache*.

[81] În cazul predicatelor nominale, diferențele pînă la 100% reprezintă omisiuni (omisiunea verbului copulativ sau a ultimului nume predicativ din propoziția a doua).

Scanned with OKEN Scanner

Rezultatele sondajului făcut la clase la care nu s-au predat propozițiile cu mai multe subiecte sau cu mai multe nume predicative.

Sondajul s-a făcut în anul școlar 1966—1967, la două clase a II-a și două clase a III-a. *Tema* a constat în sublinierea predicatelor și a subiectelor din primele două propoziții din tabelul de mai sus.

Termenii subliniați	Clasa a II-a Elevi: 70	Clasa a III-a Elevi: 68
Duzii, salcîmii și *salcia*	100	100
sînt scurte, mohorîte și *umede*	31	38
— *scurte, mohorîte* și *umede*	24	36
— *scurte, mohorîte*	4	9

Faptul că toți elevii acestor clase au recunoscut cele trei subiecte este dovada cea mai concludentă a accesibilității subiectului multiplu. În ce privește numele predicativ multiplu, este interesant că toate trei numele predicative au fost identificate de 55% dintre elevii clasei a II-a și de 74% dintre elevii clasei a III-a. Procentajele sînt destul de mari dacă avem în vedere că relația dintre numele predicativ și subiect este o relație mediată și că la clasele respective nu s-au analizat decît propoziții cu un singur nume predicativ.

Încheiere

1. Însușirea în proporție însemnată a cunoștințelor prevăzute și modul în care elevii au participat la discutarea problemelor mai deosebite puse de analiza unor cuvinte sau a unor relații sintactice au dovedit că la vîrsta de opt-nouă ani elevii dispun de posibilități intelectuale mult mai mari decît s-a apreciat la elaborarea vechii programe pentru clasa a II-a și a programei actuale pentru clasa a III-a, precum și de o capacitate remarcabilă de a gîndi asupra faptelor de limbă.

2. Din constatările privitoare la *accesibilitatea* diferitelor cunoștințe, desprind două probleme esențiale pentru formarea unor deprinderi practice elementare.

— *Normele de ortografie* care au decurs din analiza fonologică întemeiată pe analiza structurii silabelor sau pe vecinătatea fonemelor ori din analiza morfologică au fost însușite de elevi fără nici o dificultate. În concluzie, experimentul a confirmat ipoteza că la vîrsta dată, *cunoștințele de fonologie și cele de morfologie* pot *fi utilizate pentru însușirea pe cale rațională a normelor ortografice*. Sînt convinsă că extinderea cercetării la un număr mai mare de clase va duce la aceeași concluzie.

— Faptul că pronumele sînt cuvinte cu un grad superior de abstracție nu împiedică *recunoașterea pronumelui personal* de către elevii claselor mici, deoarece cuvintele *eu, tu, el, ea...* au, față de realitatea obiectivă, un conținut concret. Elevii le raportează direct la persoana (persoanele) reală(e) indicată(e) de fiecare pronume. Confirmarea accesibilității pronumelui personal prezintă interes, pentru că, așa cum am arătat, de cunoașterea pronumelor *eu, tu, el* etc. depinde posibilitatea de a se da o orientare practică cunoștințelor despre verb.

Scanned with OKEN Scanner

3. Atitudinea elevilor față de obiectul de învățămînt a fost de interes permanent. Interesul a fost susținut îndeosebi de următorii factori: satisfacția dată elevilor de succesul obținut la analiza prin activitate individuală a textelor al căror conținut a solicitat în măsură mai mare gîndirea și atenția; regimul activității din clasă — ponderea însemnată a muncii independente și comentarea în mod selectiv a cazurilor analizate. Elevilor le-a plăcut să rezolve singuri analizele, să discute problemele care au făcut obiectul lecției noi sau aspectele care au contribuit cu ceva la adîncirea cunoștințelor însușite la alte lecții și să aducă argumente pentru confirmarea soluției corecte atunci cînd s-au făcut unele greșeli. Nu le-a plăcut modul de analiză practicat de obicei la clasele primare (uneori și la clasele mai mari) — analiza morfologică dusă pînă la aspectele devenite cunoștințe elementare. Într-o împrejurare în care, la verificarea analizei făcute acasă, învățătoarea a procedat așa cum proceda altădată, elevii au dat semne de plictiseală[82]. Mulți și-au căutat altceva de lucru.

CLASA a III-a

PROGRAMA OFICIALĂ

Programa a cuprins numai cunoștințe de **gramatică.** Au fost prevăzute următoarele **cunoștințe noi:** *Propoziția simplă. Propoziția dezvoltată. Părțile principale* ale propoziției. *Părțile secundare* (fără denumirile lor). *Substantivul.* Substantive comune. Substantive proprii (scrierea lor). Numărul substantivelor. Genul substantivelor. *Adjectivul.* Acordul cu substantivul. *Pronumele. Pronumele personal* (exerciții de recunoaștere). *Verbul.* Timpurile — prezentul, trecutul, viitorul. Pentru predarea acestor cunoștințe au fost repartizate 36 de ore din cele 64 de ore destinate predării limbii române. Celelalte 28 de ore au fost repartizate astfel: 3 ore pentru recapitularea cunoștințelor din clasa a II-a; 5 ore pentru „Exerciții de ortografie și punctuație: folosirea virgulei, a celor două puncte, a liniuței de unire, a liniei de dialog"; 14 ore pentru „Exerciții de copiere și scriere după dictare"; 6 ore pentru recapitularea finală.

Notă. Potrivit *noii programe, în clasa a IV-a,* adică la vîrsta corespunzătoare vîrstei elevilor din clasele experimentale, *se predau cunoștințele cuprinse în programa prezentată mai sus* și următoarele noțiuni care, în vechea programă, au fost prevăzute la clasa a IV-a: *cuvinte de legătură, atributul* și *complementul.*

PROGRAMA EXPERIMENTATĂ

1. DESCRIEREA PROGRAMEI

Programa cuprinde *cunoștințe de* lexicologie, *de* fonologie și *de* gramatică.

Volumul cunoștințelor este mai mare decît cel din programa pe care îmi propusesem să o experimentez la clasa a III-a, în cazul însușirii mate-

[82] Elevul lîngă care stăteam m-a întrebat cu un ton de oarecare nemulțumire față de mersul lecției: „Dar noi nu mai scriem nimic în ora aceasta?"

Scanned with OKEN Scanner

riei predate în clasa anterioară. Depășirea a fost determinată de faptul că în 1968 se trecuse la elaborarea proiectului de programă pentru viitoarele clase cu copii școlarizați la vîrsta de șase ani. În proiectul alcătuit la Institutul de științe pedagogice, se propunea predarea în clasele a IV-a și a V-a a cunoștințelor prevăzute în programele claselor corespunzătoare din vechea programă. Ca urmare, am căutat să adaptez programa la noua situație, pentru a cerceta dacă la vîrsta de 9—10 ani este posibil să se realizeze pregătirea necesară pentru însușirea fără dificultăți a cunoștințelor propuse în proiectul de programă pentru viitoarea clasă a V-a. În acest scop, am coborît de la clasa a IV-a la clasa a III-a cunoștințele menționate mai jos, la (c) 1. Pentru a le putea cuprinde, am amînat predarea regulilor de despărțire a cuvintelor în silabe și a celorlalte cunoștințe de fonologie care apar în programa experimentată la clasa a IV-a, am redus, în unele cazuri, numărul orelor pentru recapitulările curente și am folosit șapte ore din cele prevăzute în programa oficială pentru compuneri. În felul acesta, s-a putut asigura timpul necesar pentru însușirea cunoștințelor respective și pentru orientarea elevilor în ce privește aplicațiile practice corespunzătoare. Timpul n-a permis însă oprirea în măsură suficientă la unele exerciții de ortografie. Ceea ce m-a interesat a fost verificarea accesibilității problemelor teoretice în condițiile predării în mod analitic, fiindcă acest mod de predare conduce la stabilirea schemelor operaționale pentru autoreglarea scrierii și a exprimării corecte.

(a) Cunoștințele de lexicologie

Dintre noțiunile prevăzute — *cuvînt de bază, prefix, sufix, cuvînt compus* —, cu excepția noțiunii „sufix", toate celelalte au fost pregătite din clasa anterioară. La predarea ortografiei numeralelor, elevii au cunoscut cuvinte compuse formate (prin contopire și prin contopire și alăturare) din două sau din mai multe cuvinte, iar la lecția de fonologie la care s-a predat scrierea secvențelor *mb* și *mp*, exercițiile de alcătuire a unor cuvinte noi din *îm-* și substantive sau adjective au fost orientative pentru introducerea noțiunilor „cuvînt de bază" și „prefix".

Noțiunile de vocabular au fost introduse din două motive.

— Am apreciat că predarea cunoștințelor elementare de vocabular creează condiții favorabile pentru însușirea mai devreme și pentru o mai bună fixare a anumitor probleme de ortografie, deoarece, la avantajele rezultate din prezentarea în mod sistematic a fiecărui caz, se adaugă cele oferite de caracterul atractiv al cunoștințelor despre formarea cuvintelor noi. În legătură cu acest aspect, menționez că, pentru început, faptele de limbă alese au fost, în general, cazuri prin care am vizat *îmbinarea utilului cu ceea ce poate capta în măsură mai mare interesul elevilor la vîrsta dată* (vezi, în textul programei, categoriile de cuvinte compuse prin alăturare).

— Noțiunile de vocabular au fost introduse și în scopul completării regulilor de despărțire a cuvintelor în silabe, reguli care fuseseră prevăzute în programa pentru clasa a III-a.

(b) Cunoștințele de fonologie

În programa clasei a III-a, s-au completat cunoștințele despre scrierea diftongilor *oa* și *ua* și s-au introdus regulile generale de ortografie corespunzătoare modelelor *i-e* sau *î-ie* și *i-a* sau *î-ia*. Cu aceste cunoștințe, s-a încheiat programarea regulilor de ortografie referitoare la diftongii și la vocalele în hiat la a căror scriere se fac, de obicei, greșeli.

Scanned with OKEN Scanner

(c) Cunoştinţele de gramatică

1. *Volumul cunoştinţelor* teoretice. Prevederile iniţiale au fost depăşite prin cunoştinţele arătate mai jos. *La verb* s-au dat (fără denumirile gramaticale) formele următoarelor timpuri şi moduri: *perfectul simplu, mai mult ca perfectul, optativul, gerunziul* şi *participiul cu valoare adjectivală*. Formele celorlalte timpuri şi moduri care apar în programă sînt cele care fuseseră prevăzute la clasa a III-a. *La sintaxă* s-a introdus *fraza* (cunoştinţe elementare şi regulile de punctuaţie indicate în programă, la III. B., p. 220). Dintre cunoştinţele menţionate în sumarul programei pentru clasele primare, dat la p. 98 — 103, n-au putut fi cuprinse în programa experimentată la clasa a III-a următoarele: *articolul hotărît enclitic, articolul nehotărît*, construcţiile cu *adjective* sau cu *adverbe* însoţite de cuvintele *mai, cel mai, foarte* şi *recunoaşterea în text a infinitivului ca formă verbală nepredicativă*. Pentru recunoaşterea infinitivului în propoziţie, s-au făcut unele sondaje, folosindu-se la cîteva exerciţii propoziţii cu construcţii de tipul: *a început (a încercat) a citi*.

În ce priveşte *noţiunile, categoriile gramaticale* şi *clasificările prevăzute de la început în programa pentru clasa a III-a*, cele mai multe au corespuns unor cunoştinţe acumulate în clasele I şi a II-a sau numai în clasa a II-a. Aceasta a fost situaţia în cazul cunoştinţelor despre *formele accentuate* şi *formele neaccentuate ale pronumelui personal, conjuncţie, prepoziţie, articol* (articolul cu rol de cuvînt de legătură), *subiectul multiplu, predicatul nominal, numele predicativ, numele predicativ multiplu, propoziţiile enunţiative, exclamative* şi *interogative*. În privinţa clasificării propoziţiilor după scopul comunicării, am considerat că pentru aceste cunoştinţe se realizează pînă în clasa a III-a o pregătire suficientă, întrucît formarea deprinderilor de folosire la sfîrşitul propoziţiei a punctului, a semnului exclamării şi a semnului întrebării este o problemă urmărită stăruitor începînd din clasa I. Posibilitatea de a se însuşi cunoştinţele respective a fost verificată, în prealabil, prin sondaje făcute la clasele premergătoare a II-a A şi a II-a B. O pregătire a existat şi pentru *numeralul ordinal* (cunoaşterea, din clasa a II-a, a formelor numeralului cardinal). Părţile de vorbire introduse fără o pregătire din clasele anterioare — *adverbul* şi *interjecţia* — sînt, cum am arătat în alt loc, clase de cuvinte a căror accesibilitate nu poate fi pusă la îndoială, după ce s-a făcut dovada că elevii pot înţelege adjectivul, pronumele personal şi verbul [83]. Am verificat însă, mai înainte (la una din clasele menţionate mai sus), şi accesibilitatea adverbului (numai a adverbului de mod). Termenul *adverb* a fost introdus situaţional, cu prilejul analizei adjectivelor dintr-un text în care s-au aflat sintagmele: *şanţul adînc* şi *pătrunde adînc*.

La *sintaxa propoziţiei*, datorită eşalonării cunoştinţelor în flux continuu, în clasa a III-a s-a ajuns la *încheierea cunoştinţelor esenţiale despre subiect şi despre* numele predicativ *şi a cunoştinţelor despre* modul de alcătuire a propoziţiilor, în ce priveşte prezenţa sau absenţa subiectului. Prin introducerea termenilor *subiect multiplu* şi *nume predicativ multiplu*, s-a încheiat predarea cunoştinţelor despre propoziţiile cu mai multe subiecte sau cu mai multe nume predicative. S-a încheiat, de asemenea, *predarea topicii subiectului şi a numelui predicativ*. Îmbogăţirea cunoştinţelor

[83] Părerea că adverbul ar putea fi prevăzut în programa pentru clasele primare se desprinde şi din următoarea constatare făcută de prof. univ. *Gh. Bulgăr* (31) în observaţiile d-sale privitoare la proiectul de programă pentru clasele I—VIII, publicat în 1973: „Pînă în clasa a V-a elevii nu studiază adverbul (clasa a IV-a încheind cu verbul), deşi noţiuni mult mai grele, şi oarecum paralele, sînt predate din clasa a III-a; adjectivul, ba chiar şi: «funcţiunea sintactică a adjectivului»...".

Scanned with OKEN Scanner

privitoare la topica acestor părți de propoziție s-a realizat concomitent, prin tipurile de construcții propuse pentru analiza predicatului nominal (vezi p. 239). În ce privește atributul și complementul, particularitatea programei a constat în faptul că introducerea termenilor respectivi s-a făcut după acumularea, la nivelul relațiilor dintre părțile de vorbire, a majorității posibilităților de exprimare a atributului și a complementului.

2. Organizarea cunoștințelor. Programa cuprinde, ca și programa pentru clasa a II-a, o *parte introductivă cu caracter pregătitor*, care reprezintă cadrul schematic *al problemelor teoretice ce vor fi urmărite în mod special, în restul programei.* În această parte, s-a făcut legătura dintre cunoștințele esențiale din clasa anterioară și cele cu caracter general prevăzute în programa clasei a III-a. Informațiile noi s-au împletit cu recapitularea cunoștințelor din clasa a II-a, în felul arătat în textul programei la p. 212. Aspectul esențial a constat în *introducerea termenilor gramaticali corespunzători claselor de cuvinte cunoscute de elevi sub denumirea generală „cuvinte de legătură"*. Pentru întregirea sistemului de cunoștințe despre cuvintele cu rol de instrumente gramaticale, s-a adăugat *articolul al (ai, a, ale)*, prezentat în construcția în care leagă un substantiv de alt substantiv. La lecțiile respective, s-a pus accentul pe modalitățile de realizare a legăturii dintre părțile secundare și substantivul sau verbul determinat, deoarece la predarea părților de vorbire s-a prevăzut, ca problemă specială, îmbogățirea cunoștințelor despre exprimarea părților secundare, în vederea predării atributului și a complementului. Prin introducerea de la primele lecții a termenilor *conjuncție, prepoziție* și *articol*, s-a urmărit asigurarea unui timp de familiarizare a elevilor cu termenii respectivi înainte de a se trece la predarea noilor termeni sintactici, precum și folosirea, de la început, a unui mod de exprimare concis în exercițiile orale și în cele scrise.

În ce privește *locul părților de vorbire*, programa prezintă un aspect prin care se deosebește de programele oficiale și unul prin care se deosebește de programa experimentată la clasa a II-a. Primul privește *locul interjecției*. În urma schimbării locului tradițional al prepoziției și al conjuncției, interjecția a trecut *în rîndul celor șase părți de vorbire care pot îndeplini funcții sintactice*, lucru normal, fiindcă sînt interjecții care pot avea funcția de predicat, precum și cazuri în care unele interjecții pot avea funcția de subiect sau de complement. Al doilea aspect constă în faptul că în programa pentru clasa a III-a, *locul de după substantiv* nu mai este ocupat de numeral (ca în programa clasei a II-a), ci de *adjectiv*. Situația din clasa a II-a a fost, cum s-a văzut, un caz de adaptare a programei la problemele practice prevăzute la clasa respectivă. În clasa a III-a, s-au prevăzut la adjectiv probleme de ortografie pentru care a fost necesară așezarea adjectivului lîngă substantiv, loc pe care va rămîne, pentru că acesta este locul cerut și de declinarea substantivului și a adjectivului.

Repartizarea orelor

— Lexicologia	5 ore
— Fonologia	2 ore
— Gramatica	
Introducere — pregătire preliminară	2 ore
Morfosintaxa	43 de ore
Sintaxa propoziției	12 ore
Sintaxa frazei	2 ore
Recapitulare finală	5 ore
Total	71 de ore

Scanned with OKEN Scanner

Lexicologia

1 și 2. Noțiunea *vocabular*. Îmbogățirea vocabularului prin formare de cuvinte noi cu ajutorul prefixelor sau al sufixelor. Noțiunile : *cuvînt de bază, prefix, sufix*. Exemple (oral) de cuvinte formate cu diferite prefixe sau sufixe. Exerciții de **ortografie.** Alcătuire de cuvinte cu prefixele: **ne-** (inclusiv cazurile de înglobare a cuvîntului *mai :* nemaiauzit, nemaivăzut, nemaipomenit) ; **în-** (scrierea cu „nn" cînd cuvîntul de bază începe cu consoana „n" — înnegrit, înnorat ... ; schimbarea lui „n" în „m" cînd cuvîntul de bază începe cu „b" sau cu „p" — îmbobocit ..., împodobit ...). Alcătuire de cuvinte cu sufixele : **-aș, -uș, -iș.** Observarea deosebirii dintre forma de singular, fără „i", și forma de plural, cu „i", a substantivelor și a adjectivelor alcătuite cu sufixul *-aș* sau cu sufixul *-uș* — un (acest ...) *copilaș, iepuraș, cățeluș* ..., niște (doi ...) *copilași, iepurași* ... ; elev *fruntaș, codaș* ... ; elevi *fruntași, codași* ...

3 și 4. Îmbogățirea vocabularului prin alcătuire de *cuvinte compuse*. Cuvinte compuse formate prin *alăturarea a două sau trei cuvinte* legate prin liniuță de unire. Categorii de cuvinte : *nume de personaje din lumea basmelor; nume de flori ; nume date oamenilor leneși, nepricepuți, zgîrciți* etc. *(pierde-vară, gură-cască, vorbă-lungă, încurcă-lume, zgîrie-brînză* ...). Cuvinte compuse formate prin *contopirea a două sau trei cuvinte* (numerale : *șaptesprezece, douăzeci* ... ; substantive : *primăvară, radiojurnal, untdelemn* ; adjective : *cuminte, cumsecade, binefăcător, răufăcător)*. Exerciții : liste de cuvinte compuse ; folosirea cuvintelor compuse în propoziții ; compunere (povestire despre personajele dintr-un basm, povestire sau descriere în care este vorba despre flori cu nume compuse).

5. *Familia de cuvinte*. Definirea noțiunii. Alcătuirea familiilor unor cuvinte (alegerea cu precădere a cuvintelor de bază care conduc și la cuvinte compuse sau la problemele de ortografie : *îmb-, împ-, înn-* ori la exersarea scrierii legate a prefixului *ne-*).

Fonologia

1 și 2. *Accentul. Diftongi* și *triftongi*. Exerciții de recunoaștere. Scrierea diftongilor **oa** și **ua.** Actualizarea situațiilor de ortografie predate în clasa a II-a. **Cunoștințe noi.** Regulile ortografice corespunzătoare modelelor : **i-oa** (cu diftongul în interiorul cuvîntului) ; **o-ua** (cu diftongul în interiorul cuvîntului).

Deosebirea dintre scrierea diftongilor **ie, ia,** aflați după silabă terminată în orice vocală, afară de „i", și scrierea vocalelor **e** (nu : ie), **a** (nu : ia), aflate după silabă terminată în „i". Modelele regulilor : **i-e** sau **ĭ-ie** ; **i-a** sau **ĭ-ia.** Excepții : *alee, aleea ; idee, ideea ; aer (aerisit* ...), *poezie, poet*. Aplicarea regulii de scriere a diftongului **ia** și la scrierea triftongului **iau** — mormăiau, *vo-iau, su-iau* ... (nu : -ieau).

Exerciții recapitulative. Aplicarea regulilor date pentru scrierea diftongilor *oa, ua, uă, ie, ia,* și a vocalelor *e* și *a* din hiaturile *i-e* și *i-a*.

Scanned with OKEN Scanner

I. Introducere — pregătire preliminară

1 și 2. *Recapitularea cunoștințelor din clasa a II-a și completări.* **Recapitulare:** propoziția; părțile principale ale propoziției; părți secundare; prin ce părți de vorbire se exprimă predicatul, subiectul și părțile secundare. **Cunoștințe noi.** Părțile gramaticii: *morfologia* și *sintaxa*. Ce se înțelege prin *analiză morfologică, analiză sintactică* și *funcție sintactică*.

— Părți de vorbire flexibile — cele cunoscute din clasa a II-a, inclusiv cuvîntul de legătură *cel (cei, cea, cele)*. Completare: cuvîntul de legătură *al (ai, a, ale)*. Rolul în vorbire: leagă un substantiv care răspunde la întrebarea *al (ai, a, ale) cui?* de alt substantiv. Prezentarea în construcții în care cele două substantive se află lîngă articol (un *coleg al băiatului)*. Părți de vorbire neflexibile: cuvintele de legătură — *și, sau, ori, cu, de, din* ...; cuvinte care arată locul — *aici, acolo* — sau timpul — *acum, mîine*.

— Îmbinarea cuvintelor în propoziție. Realizarea legăturii dintre cuvinte: în mod direct sau cu ajutorul unui cuvînt de legătură. Felurile cuvintelor de legătură. *Conjuncția* și *prepoziția*. Prezentarea prin comparație, în felul arătat la p. 66. Construcțiile: *pentru conjuncție: S+S*; verb de legătură — *adj.+adj.*; subst.←*adj.+adj.*; verb←*subst.+subst.* (substantive fără prepoziție); *pentru prepoziție:* subst.←*prep. subst.*; verb←*prep. subst.*; verb←*prep. pron. personal (el, ea, ei, ele, noi, voi). Articolul.* Construcțiile: subst.←*cel (cei ...) adj.*; subst.←*al (ai ...) subst.* Exerciții de familiarizare a elevilor cu termenii conjuncție, prepoziție, articol și de observare a faptului că prepoziția și articolul trebuie luate împreună cu substantivul, pronumele sau adjectivul cu funcția de parte secundară.

II. Morfosintaxa

A. *Grupul* substantiv, adjectiv, numeral

(a) Substantivul

1. *Felurile substantivelor: comune* sau *proprii, simple* sau *compuse*. Actualizarea cunoștințelor din clasa a II-a despre scrierea substantivelor proprii compuse. **Cunoștințe noi.** *Ortografia substantivelor proprii compuse* în alcătuirea cărora intră un *articol* sau o *prepoziție*. **Regulă:** scrierea cuvîntului de legătură cu literă mică. Exerciții de scriere a substantivelor de tipurile menționate și a substantivelor compuse (comune sau proprii) ale căror cuvinte alcătuitoare se leagă prin liniuță (substantive din categoriile date la lecțiile de lexicologie).

2. *Numărul substantivului* (actualizare). **Cunoștințe noi.** *Genurile substantivelor.* Exerciții de recunoaștere.

3. **Ortografia** *formelor de plural ale substantivelor neutre cu singularul terminat în diftongul* **-iu** *(fluviu, exercițiu ...).* Punct de plecare: actualizarea cunoștințelor despre ortografia formelor de plural ale substantivelor feminine de tipul *cîmpie* — cîm-**pii**, cîm-**pi-i**-le. Explicarea în același fel a ortografiei formelor de plural ale substantivelor neutre — flu-**vii**, flu-**vi-i**-le. Exerciții (motivarea ortografiei prin despărțirea cuvintelor în silabe și sublinierea silabelor în care se află cei doi „i").

Scanned with OKEN Scanner

4 — 6. **Ortografia** *substantivelor masculine în nominativ-acuzativ plural.* Actualizarea cunoștințelor din clasa a II-a privitoare la reglarea scrierii după structura silabelor finale. *Completare:* scrierea cu **-i** sau cu **-ii** a formelor de plural ale substantivelor cu singularul în **-l** precedat de orice vocală (afară de „i") sau în oricare diftong, afară de „iu" (cal, viței ..., bou, pui, gutui..., flăcău). Analiza formelor (**cai** — **ca-ii**, **vi-ței** — **vi-țe-ii**, **boi** — **bo-ii** ...). Gruparea substantivelor în două categorii:

1. substantivele cu *singularul* în diftongul **-iu** și substantivul **copil** — pluralul: în **-ii** sau în **-iii**;

2. *toate celelalte substantive* — pluralul: în **-i** sau în **-ii**.

Încadrarea în categoria 2 și a substantivelor de tipul *codru.*

Actualizarea cunoștințelor despre *cuvintele cu rol de indicatori de control* pentru scrierea formelor de plural nearticulate sau articulate. **Alți indicatori:** (a) cuvinte *de la stînga substantivului* care cer scrierea cu **-ii** a substantivelor din categoria 1 și scrierea cu **-i** a tuturor celorlalte substantive: *unii, alți, acești, acei, ceilalți;* (b) cuvinte care cer scrierea cu **-iii** a substantivelor din categoria 1 și scrierea cu **-ii** a tuturor celorlalte substantive: cuvinte *de la stînga substantivului — amîndoi, toți trei (patru ...), tustrei (tuspatru ...)*; cuvinte *de la dreapta substantivului — aceștia, aceia, ceilalți, cei ...* Construcțiile cu substantivul la plural legat de alt substantiv prin prepoziția **de** — grup (ceată, cîrd) **de** băieți (copii); cușcă **de** lei (tigri) etc. Exerciții (cu motivarea ortografiei).

7. *Exerciții recapitulative.* Ortografia substantivelor masculine, feminine și neutre la numărul plural. Analize (cu motivarea situațiilor de ortografie).

8. *Analiza funcțiilor sintactice ale substantivului.* Recunoașterea substantivelor cu funcția de **subiect** și a substantivelor cu funcția de **parte secundară.** Construcțiile cu părți secundare exprimate prin substantive: *subst.←subst.* (construcții de tipul: *elevul Georgescu, rîul Olt); subst.←prep. subst.; subst.←al (ai ...) subst.; verb←subst.; verb←prep. subst.* Exerciții de indicare prin săgeată a substantivului sau a verbului determinat și de precizare a întrebării la care răspunde substantivul cu funcția de parte secundară.

(b) Adjectivul

1. *Acordul adjectivului cu substantivul.* Acordul *în număr* (actualizare) și acordul *în gen.* Exerciții de recunoaștere. Exerciții cu caracter practic. Folosirea (pe lîngă substantive masculine sau feminine) a adjectivelor cunoscute la lecțiile de lexicologie: adjective compuse; adjective alcătuite cu prefixul **ne-** (neatent, nedisciplinat, nepriceput ...); adjective de tipurile *îmbobocit, împodobit, înnorat, înnegrit* ... Scrierea adjectivelor feminine (no-uă, băla-ie, vi-oa-ie, gre-oa-ie ... (actualizarea normelor ortografice predate la lecțiile de fonologie).

2 și 3. **Ortografia** *adjectivelor masculine la plural așezate după substantiv.* Gruparea adjectivelor în două categorii:

1. adjectivele terminate la *singular* în diftongul **-iu** *(cenușiu, argintiu* etc.) și adjectivul **roșu** — *pluralul* în **-ii**;

2. *toate celelalte adjective* — *pluralul* în **-i.**

Observarea *corespondenței* dintre *gruparea adjectivelor* și *gruparea substantivelor masculine nearticulate,* în ce privește ortografia formelor de plural:

1. scrierea cu **-ii** a substantivelor și a adjectivelor *cu singularul în* **-iu**: fiu (barcagiu) grijuliu — doi (niște, mulți ...) fii (barcagii) grijulii;

Scanned with OKEN Scanner

2. scrierea cu **-i** a substantivelor și a adjectivelor care *nu se termină la singular în* **-iu** (afară de substantivul *copil* și de adjectivul *roșu*) : **elev bun — doi elevi buni ; purcel mititel — doi purcei mititei ; tigru mîndru — doi tigri mîndri** etc.

Exerciții de ortografie a formelor de plural ale adjectivelor din prima categorie, în opoziție cu formele adjectivelor din categoria a doua. La adjectivele din categoria a doua, urmărirea îndeosebi a ortografiei adjectivelor cu pluralul în vocala „i" : *acri, albaștri, negri, simpli* etc.

Scrierea cu **-ii** a adjectivelor din prima categorie și cînd însoțesc substantive *neutre* sau *feminine : creioane cenușii (roșii); haine cenușii, hîrtii roșii.* La adjectivele *feminine*, observarea corespondenței cu ortografia substantivelor de tipul *cîmpie*, la singular și la plural : **cîmpi-e cenuși-e, hîrti-e roși-e — cîmpii cenușii, hîrtii roșii.**

4. *Analiza funcțiilor sintactice ale adjectivului.* Adjectivul care intră *în alcătuirea predicatului.* Adjectivul cu funcția de *parte secundară*, așezat alături de substantiv sau legat prin articolul *cel (cei, cea, cele).* Indicarea substantivului determinat și a întrebării la care răspunde adjectivul : *care* (floare) ? *ce fel de* (floare)? Construire de propoziții cu adjective din categoriile celor care pun probleme de ortografie și analiza adjectivelor din propozițiile construite.

(c) Numeralul

1 și 2. *Actualizare.* Numerale care arată *numărul obiectelor.* **Cunoștințe noi.** Numeralul însoțit de articolul *cei (cei doi copii).* Numerale care arată *ordinea obiectelor.* Denumirile : *numeral* **cardinal** și *numeral* **ordinal.** *Acordul* numeralelor ordinale cu substantivul. Formele primului numeral din serie : *primul (prima, primii, primele), întîiul (întîia, întîii, întîile), cel (cei) dintîi, cea (cele) dintîi.* Alcătuirea celorlalte numerale ordinale masculine și feminine. Observarea următoarelor aspecte : la **numeralele masculine** — păstrarea în toate cazurile a formei numeralului cardinal și adăugarea vocalei de legătură „u" la alcătuirea numeralului *al optulea ;* la **numeralele feminine** — cazurile în care se schimbă forma numeralului cardinal : **două, nouă — a doua, a noua ;** schimbarea lui **ci** în **ce** (aplicarea regulii generale de ortografie : scrierea **cea,** cînd fonemele respective se află în aceeași silabă) — **cinci — a cincea,** a douăzeci, (a treizeci ...) și **cincea,** a **douăzecea — a nouăzecea.** Exerciții de **ortografie** a numeralelor ordinale. Scrierea numeralelor **masculine :** al șaselea, al șaptelea (nu : al șasilea, al șaptilea) ; al optulea (nu : al optîlea) ; al zecelea, al unsprezecelea ... (nu al zecilea, al unsprezecilea ...) ; al douăzecilea — al nouăzecilea (nu : al douăzecelea — al nouăzecelea). Scrierea numeralelor **feminine : a doua, a noua ; a cincea,** a douăzecea — a nouăzecea ; a zecea, a unsprezecea — a nouăsprezecea (nu : a zecia, a unsprezecia ...).

3. *Analiza funcțiilor sintactice ale numeralului.* Numeralele cardinale și cele ordinale cu funcția de **parte secundară** care însoțește un *substantiv.* Întrebările : *cîți* (pomi) ? *cîte* (case) ? *al cîtelea* (pom) ? *a cîta* (casă) ? Numeralul cardinal și numeralul ordinal cu funcția de **subiect.** Obținerea funcției respective prin înlăturarea substantivului determinat *(Cei doi copii* se joacă. → *Cei doi* se joacă. *Al doilea copil* se joacă. → *Al doilea* se joacă).

(d) *Recapitulare* — substantivul, adjectivul, numeralul

1 și 2. Recapitularea cunoștințelor *teoretice* și a problemelor de *ortografie.* Analize : stabilirea relațiilor dintre cuvinte și motivarea cazurilor de ortogra-

fie. *Aplicații practice:* ortografia substantivelor masculine însoțite, cu precădere, de determinanți din categoriile introduse în clasa a III-a; ortografia adjectivelor care se scriu cu **-ii** și a adjectivelor terminate în vocala „i" — *albaștri, negri, mîndri* ... (construire de sintagme alcătuite din substantive masculine sau feminine și adjective cu aceleași situații de ortografie — terminate în **-i** sau în **-ii**); ortografia numeralelor ordinale.

B. **Pronumele personal**

1 și 2. *Formele pronumelui.* Actualizare: formele pronumelui cu funcția de **subiect**; schimbarea formelor după *persoană* și *număr*. **Completare**; schimbarea formei pronumelui de persoana a III-a după *gen*.

Formele folosite ca **părți secundare** *în legătură cu* verbul. Ordinea de prezentare:

— Cazuri în care nu pot apărea decît pronumele accentuate: *cu (la, despre ...) mine, tine, el, ea, noi, voi, ei, ele.* Deosebirea dintre părțile secundare exprimate prin pronumele *el, ea, ei, ele, noi, voi* și subiectele exprimate prin aceleași forme ale pronumelui. Observarea prepoziției și a sensului dat de prepoziție: *cu cine* (vine) ?, *la cine* (se uită) ? ...

— Construcțiile cu **pronume accentuate și pronume neaccentuate.** Construcții cu formele fiecărei persoane, în pozițiile posibile: **pe mine mă** *așteaptă*; **mă** *așteaptă* **pe mine**; **mă** *așteaptă*. Exerciții. Fixarea asocierilor: **pe mine mă, pe tine te, pe el îl** ... Întrebarea: **pe cine** *(așteaptă)* ?

— Construcții cu *pronume accentuate* și *pronume neaccentuate* care răspund la întrebarea **cui** *(dă, spune ...)* ? Construcții cu formele fiecărei persoane, în pozițiile posibile: **mie îmi** *dă*; **îmi** *dă* **mie**; **îmi** *dă*.

Folosirea formelor *lui, ei, lor* ca *părți secundare în legătură cu un* substantiv: *cartea* **lui (ei, lor).**

Exerciții de recunoaștere a formelor pronumelui personal și de precizare a sensurilor pronumelor neaccentuate.

3 și 4. **Ortografia** *pronumelor neaccentuate proclitice.* Prezentarea în mod sistematic, după aspectele comune: 1. pronumele care păstrează formele pe care le au cînd nu se rostesc împreună cu verbul: **te-, ne-, le-**; 2. pronumele care pierd vocala finală: **m-, v-**; 3. pronumele care pierd vocala inițială: **mi-, ți-, i-, l-.** Prezentarea: 1. cu verbe la *prezent* care încep cu vocala a *(aduce, așteaptă ...)*; 2. cu verbe la *perfectul compus.*

5. *Alte pronume personale.* Pronumele **dînsul, dînșii, dînsa, dînsele.** Scrierea formei *dînșii.* **Pronumele de politețe.** Formele: pers. a II-a — *dumneata, dumitale, dumneavoastră*; pers. a III-a — *dumnealui, dumneaei, dumnealor.* Scrierea formelor prescurtate. *Exerciții* de recunoaștere. Aplicații practice. Compunere (folosirea pronumelor de politețe într-o scrisoare, într-un dialog sau într-o scurtă povestire cu părți de dialog).

6. *Recapitularea cunoștințelor despre pronume.* Analize (cu motivarea situațiilor de ortografie). Aplicații practice.

C. **Verbul**

1 și 2. *Actualizare.* Schimbarea formei verbului după *timp, persoană* și *număr.* **Completări.** Formele verbului *a avea* la prezent, trecut (am avut, ai avut ...) și viitor. **Ortografia** formelor **ai** și **aveți.** *Mijloc de autocontrol* pentru scrierea formei **ai**: *substantivul (obiect direct)* prezent în propoziție sau subînțeles. *Forme* ale verbelor *care arată acțiunea în general: a cînta,*

Scanned with OKEN Scanner

a citi, a coborî, a pune, a vedea. Folosirea lor *pentru a numi verbul* (verbul *a cînta*, verbul *a şti* ...) şi *la alcătuirea timpului viitor.* Analiza modului de rostire a verbelor terminate în **-i** (rostirea ca un singur „i" accentuat). Observarea scrierii verbului *a lua (lu-a)* şi a verbului *a scrie* (scri-*e*). **Aplicaţii practice.** Alcătuire de propoziţii cu viitorul verbelor în **-i** *(a citi, a şti, a fi ...)* şi al verbelor *a lua, a scrie.*

Verbul însoţit de **nu.** Observarea căderii vocalei „u" înaintea formelor simple ale verbelor care încep cu vocala **a** şi înaintea formelor verbului ajutător al trecutului. **Aplicaţii practice.** Alcătuire de propoziţii cu prezentul verbului *a avea* (cazurile : *n-am, n-ai, n-aveţi, n-au)* şi cu verbe la timpul trecut (cazurile : *n-ai, n-a, n-aţi, n-au). Deprinderi de analiză :* sublinierea verbului împreună cu *nu.* Exerciţii : sublinierea verbelor şi a subiectelor din propoziţii cu verbe la prezent, la trecut şi la viitor.

3—6. Formele timpului trecut

3. *Trecutul* **compus** şi *trecutul cu* **forme simple.** Formele *imperfectului* (fără denumirea respectivă). Observarea asemănării dintre „terminaţiile" **-am, -ai, -a, -am, -aţi, -au** şi formele verbului ajutător al trecutului compus. *Exerciţii.* Conjugarea cîtorva verbe (oral). **Aplicaţii practice.** *Acordul* verbelor la *persoana a III-a plural* (observarea opoziţiei : sg. **-a** — pl. **-au**). Exerciţii. **Aplicaţii practice.** Construire de propoziţii cu verbe la *persoana a II-a singular* şi la *persoana a II-a plural,* în vederea fixării asocierilor : **tu ... ai ; voi ... ... aţi.** Folosirea cu precădere a verbelor prin a căror scriere se actualizează regula de ortografie **i-a** (scri-*ai*, apropi-*ai*, scri-*aţi* ...). Scrierea formelor verbului **a lua.** Analiză. Recunoaşterea în text a verbelor la imperfect.

4—6. *Alte forme simple ale trecutului.* Formele *perfectului simplu* şi *ale mai mult ca perfectului* (fără denumirile gramaticale[84]). Prezentarea în felul arătat la p. 62. Organizarea *informaţiilor :* (1) perfectul simplu şi mai mult ca perfectul verbelor cu *participiul în* **-at, -ut, -it, ît ;** (2) perfectul simplu şi mai mult ca perfectul verbelor cu *participiul în* **-s** (adus, scris, prins ...). Relevarea „terminaţiilor" perfectului simplu **(-i, -şi, —[85], -răm, -răţi, -ră)** şi ale mai mult ca perfectului **(-sem, -seşi, -se, -serăm, -serăţi, -seră).** În cazul (2) observarea faptului că **se** apare şi la perfectul simplu, iar la mai mult ca perfect apare repetat (scrise — scrisese). Exerciţii. Conjugarea unor verbe şi sublinierea „terminaţiilor", în vederea fixării acestora. Construire de propoziţii cu predicate exprimate prin formele verbale terminate în *-i, -şi, -se, -ţi* (sublinierea „terminaţiilor" şi indicarea subiectelor). Exerciţii de **ortografie** a formelor perfectului simplu terminate în **ii** sau în **i : eu citii, privii ... — el citi, privi ...** Exerciţii cu tema **acordul** verbelor la *persoana a III-a plural.* Analize : recunoaşterea formelor simple ale timpului trecut.

7. *Formele de trecut ale verbului* **a fi.** Exerciţii de recunoaştere a formelor. Aplicaţii practice : **acordul** formelor de persoana a III-a plural ; **ortografia** formelor imperfectului : cu **e** (nu : ie) la iniţiala cuvintelor şi cu „terminaţiile" *am, ai, a ...* (nu : eream, ereai, erea ...).

8. *Recapitulare.* Timpurile verbului. Exerciţii de recunoaştere. Folosirea unor texte în care se află şi verbe însoţite de **nu.** Aplicaţii practice.

---

[84] Cele patru timpuri din grupul trecutului au fost diferenţiate prin denumirile : *trecutul I* (căruia i s-a spus apoi *trecutul compus*) ; *trecutul II* (= imperfectul) ; *trecutul III* (= perfectul simplu) ; *trecutul IV* (= mai mult ca perfectul).

[85] Linia (—) arată că la persoana a III-a singular verbul nu are desinenţă (sau : desinenţa este zero).

Scanned with OKEN Scanner

9 și 10. *Recunoașterea sensurilor* de **poruncă** sau **îndemn** ale verbelor la imperativ, a sensurilor de **poruncă, îndemn** sau **urare** ale verbelor la conjunctiv și a sensului de **dorință** al verbelor la modul optativ[86]. Prezentarea verbelor în propoziții independente. *Îndrumări pentru recunoașterea în text a verbelor la imperativ.* Observarea următoarelor aspecte : folosirea imperativului, de obicei, *în dialog ; intonația* verbului ; modalitățile obișnuite de folosire a verbului la imperativ — însoțit de un *substantiv care arată o chemare (Ascultă, Ioane ! Ascultați, copii !)*, în propoziții cu *subiectul așezat după verb (Cîntă tu ! Cîntați voi !)* sau în propoziții cu *subiectul neexprimat (Cîntă ! Cîntați !).* Folosirea în același fel și a conjunctivului care exprimă o poruncă sau un îndemn. Exerciții de recunoaștere. Construire de propoziții cu verbe la imperativ și cu verbe la conjunctiv cu înțeles de imperativ (observarea punctuației corespunzătoare intonației verbului). *Alcătuirea formelor verbale care exprimă o dorință :* din *verbul ajutător aș (ai, ar ...) + verb terminat în vocală* — **a, i, î, e** — *sau în diftongul* **ea.** Asemănări : *cu trecutul compus,* în privința verbului ajutător, și *cu viitorul,* în privința verbului conjugat. Exerciții de recunoaștere.

Ortografia *construcțiilor alcătuite din verbe la* **imperativ** *și* **pronume neaccentuate** (construcții cu un singur pronume). Constatarea faptului că în poziția după verb pronumele care încep cu vocala „î" pierd această vocală și că toate celelalte pronume — mă, vă, te, ne, le — păstrează formele pe care le au atunci cînd nu se rostesc împreună cu un verb. Exerciții aplicative (urmărirea îndeosebi a construcțiilor cu pronumele *-ți* și a celor cu pronumele *-i*). *Regulă* pentru folosirea pronumelui *-ți :* însoțește un verb la persoana a II-a singular.

11 și 12. **Forme nepersonale (nepredicative).** Forme terminate în *ind* sau *înd.* Folosirea lor ca *parte secundară* a propoziției, *în legătură cu un* verb cu formă personală (vine *alergînd).* Forme terminate în *at, it, ît, ut, s* (spălat, citit, doborît, căzut, adus ...), folosite ca adjective. Funcția în propoziție : *parte secundară în legătură cu un* substantiv. Exerciții de deosebire a formelor respective de formele verbale cu funcția de predicat. **Ortografia** *construcțiilor cu verbe la* **gerunziu** *urmate de* **un pronume neaccentuat.** Urmărirea cu precădere a construcțiilor cu pronumele *-ți* și a celor cu pronumele *-i.*

13 și 14. *Recapitularea cunoștințelor despre* verb. Analize și motivarea cazurilor de ortografie și a cazurilor de acord al verbelor. *Aplicații practice.* **Acordul** verbelor la persoana a III-a plural a formelor simple ale trecutului. **Ortografia** formelor verbale și a construcțiilor cu pronume neaccentuate. Cazuri selectate : formele verbale simple terminate în *-ai, -ei, -ui, -ți, -se, -ii* sau *-i (citii — citi) ;* forme ale verbelor ajutătoare — *ai, ați, vei, veți, va ;* construcții alcătuite din pronumele *m-, v-, l-, i-* și formele verbului ajutător — *ai, a, ați (m-ai, l-ai, i-ai ; l-a, i-a, v-a ; l-ați, i-ați, v-ați) ;* verbe la imperativ și verbe la gerunziu urmate de pronumele *-i* și de pronumele *-ți* (construcții cu un singur pronume). În cazul formelor personale, motivarea ortografiei prin stabilirea legăturii dintre verb și subiect.

D. Adverbul

1. *Adverbul de* **mod.** Prezentarea prin comparație cu adjectivul, în ce privește : partea de vorbire determinată (verb ← adv. ; subst. ← adj.) ; conținutul (adjectivul arată *însușirea obiectului* denumit de substantiv ;

[86] Nu s-au dat denumirile modurilor.

Scanned with OKEN Scanner

adverbul arată *însușirea acțiunii* exprimate de verb[87]) ; forma (adjectivul — parte de vorbire *flexibilă ;* adverbul — parte de vorbire *neflexibilă*). Exerciții. Folosirea ca adverbe și ca adjective a unor cuvinte cu același sens lexical : *frumos, urît, ușor, greu, repede, încet* ... Recunoașterea adverbelor de mod din texte în care se află și adjective cu același sens lexical (adjective cu funcția de atribut și adjective cu funcția de nume predicativ).

2. *Adverbul de* **loc** și *adverbul de* **timp** în legătură cu un v e r b. Adverbe *simple* legate de verb direct sau prin prepoziție. Adverbe *compuse* formate prin alăturarea cuvintelor *(azi-dimineață, ieri-seară ...)* sau prin contopirea cuvintelor alcătuitoare *(devreme, deseori, alaltăieri, dincolo, dedesubt ...)*. Exerciții de folosire a adverbelor simple (fără prepoziție și cu prepoziție) și a adverbelor compuse (propoziții izolate ; propoziții cu idei înlănțuite ; dialog). Indicarea verbului determinat.

Adverbe de loc și *adverbe de timp* în legătură cu un s u b s t a n t i v (adverbe legate prin prepoziția *de*).

3. *Recapitulare.* Felurile adverbelor. Părțile de vorbire cu care pot fi în legătură. Funcțiile în propoziție : *adverbul de mod — parte secundară* în legătură cu un *verb ; adverbele de loc* și *de timp — părți secundare* în legătură cu un *verb* sau cu un *substantiv.*

Exerciții. Construire de propoziții : cu adverbe în funcțiile date ; cu două sau cu trei adverbe în legătură cu același verb (două adverbe de același fel ; două sau trei adverbe diferite). Indicarea felului adverbelor și a cuvîntului determinat. Exerciții de recunoaștere.

E. Interjecția

1. Categorii de interjecții : interjecții care redau *strigăte* de bucurie, admirație, entuziasm (bravo ! ura !), de durere etc. ; cuvinte care exprimă un *îndemn* adresat unei persoane (hai !) sau diferitelor animale (marș ! hăis ! cea ! dii ! ...) ; cuvinte care *imită* strigătele animalelor, diferite zgomote (buf ! tranc ! sfîr ! zbîr ! vîj ! ...). Interjecții folosite în locul unor verbe (Pupăza *zbrr ! pe o dugheană ;* ... eu *zvrrr ! chibriturile* din mînă). *Punctuația interjecțiilor* (situații care cer semnul exclamării sau virgulă). Exerciții. C o m p u n e r e. O scurtă povestire în care să se folosească interjecții felurite.

F. Recapitulare. Părțile de vorbire

1. *Probleme teoretice.* Noțiunile și categoriile gramaticale predate în clasa a III-a. Legăturile dintre cuvinte. Analize. Motivarea unor cazuri de ortografie sau de acord.

2. *Aplicații practice.*

III. Sintaxa

A. Propoziția

(a) *Felurile propozițiilor după scopul comunicării*

1. Propoziții *enunțiative,* propoziții *exclamative,* propoziții *interogative.* Semnele de punctuație corespunzătoare intonației. Aplicații. Folosirea celor trei feluri de propoziții într-o scurtă c o m p u n e r e (un dialog sau relatarea unui fapt îmbinată cu părți de dialog).

[87] În clasa a III-a adverbele de mod au fost limitate la cele cu sens calificativ.

Scanned with OKEN Scanner

(b) Predicatul verbal și subiectul

1. *Actualizări.* Condiția funcției de *predicat — verb cu formă personală. Exprimarea subiectului* prin *substantiv*, prin *pronume* sau prin *numeral.* Propoziții cu *un subiect* și propoziții cu *mai multe subiecte.* **Cunoștințe noi.** Termenul *subiect multiplu.* Propoziții cu *subiectul neexprimat : subînțeles* sau *înțeles din forma verbului (plec, pleci, plecăm, plecați).* Propoziții *fără subiect* (cu predicate exprimate prin verbe care arată fenomene ale naturii : *a ploua, a fulgera ..., a se înserа, a se înnopta ...*). Exerciții. Construire de propoziții și indicarea părților principale.

2. *Analize.* Texte cu construcții corespunzătoare cunoștințelor actualizate și celor predate în lecția anterioară. **Cunoștințe noi.** *Punctuația subiectului multiplu.* Cazuri în care conjuncția care leagă subiectele apare și înaintea primului subiect : *și* S1, *și* S2 ... ; *sau (ori)* S1, *sau (ori)* S2 ... ; *nici* S1, *nici* S2 ...

3. Propoziții cu *predicatul* exprimat prin verbul *a fi* cu sensurile *a se afla, a exista.* Observarea sensurilor după partea secundară care arată **unde** *este (se află)* obiectul indicat prin cuvîntul cu funcția de subiect. Exerciții de familiarizare a elevilor cu cele două sensuri ale verbului *a fi :* înlocuirea verbului *a fi* cu *a se afla (a exista)* și motivarea sensului prin contextul menționat *(unde).*

(c) Predicatul nominal și subiectul

1 și 2. *Actualizare :* predicatul exprimat prin verbul de legătură *a fi* și *adjectiv.* **Cunoștințe noi.** Termenii : *predicat nominal, nume predicativ* și *nume predicativ multiplu.* Exprimarea numelui predicativ : prin substantiv cu prepoziție (Cerul *este ca oglinda ;* Cerceii *sînt de aur)* și prin substantiv în nominativ. Exerciții. Construire de propoziții cu nume predicative exprimate prin adjective sau prin substantive cu prepoziție sau fără prepoziție. Analize. Identificarea predicatelor și a subiectelor în propoziții cu predicat nominal și în propoziții cu predicat verbal exprimat prin verbul *a fi.*

3 și 4. *Analize.* Propoziții : cu un nume predicativ sau cu nume predicativ multiplu ; cu topica variată a subiectului și a numelor predicative exprimate prin adjectiv, prin substantiv nearticulat fără prepoziție sau prin substantiv precedat de *ca ;* cu alte părți de propoziție aflate între numele predicativ și verbul copulativ sau între două nume predicative. **Aplicații practice.** *Punctuația numelui predicativ multiplu* în cazurile date la punctuația subiectului multiplu.

(d) *Părțile secundare ale propoziției* — atributul și complementul

1. *Recapitulare.* Părțile de vorbire *în legătură cu un* substantiv și părțile de vorbire *în legătură cu un* verb. **Cunoștințe noi.** Noțiunile *atribut* și *complement* (prezentare concomitentă). Precizarea rolului prepoziției, al articolului *cel (cei ...)* și *al (ai ...)* prin raportare la atribut sau la complement. *Analize.* Sublinierea și notarea predicatelor, a subiectelor, a atributelor și a complementelor. Alcătuirea schemelor structurale ale propozițiilor.

2—4. *Analiza unor propoziții dezvoltate.* Propoziții cu predicat verbal și propoziții cu predicat nominal (cu un nume predicativ și cu nume predicativ multiplu) în care se află unul sau *mai multe atribute ale aceluiași substantiv* și unul sau *mai multe complemente ale aceluiași verb.* Sublinierea și notarea părților propoziției și alcătuirea schemelor structurale. Motivarea unor

Scanned with OKEN Scanner

cazuri de acord al predicatului sau de ortografie. **Aplicații practice.** Punctuația subiectului multiplu, a numelui predicativ multiplu și a unor atribute sau complemente de același fel.

B. **Fraza**

1 și 2. *Definiția frazei* — o comunicare alcătuită din două sau mai multe propoziții. *Tipuri de fraze.* Fraze alcătuite numai din propoziții principale (fără denumirea „principale") : fraze cu două propoziții legate prin conjuncție ; fraze cu două sau trei propoziții alăturate și cu ultima propoziție legată prin conjuncție. Conjuncțiile date : *și, sau (ori), iar, dar (însă). Punctuația propozițiilor :* folosirea virgulei între propozițiile nelegate prin conjuncție și înaintea conjuncțiilor *iar, dar, însă.* Exerciții : sublinierea predicatelor, delimitarea și numerotarea propozițiilor. Construire de fraze (aplicarea regulilor de folosire a virgulei între propoziții).

IV. Recapitulare finală

1 și 2. *Schema unităților gramaticale predate.* Fraza, propoziția, părțile propoziției (principale sau secundare), părțile de vorbire (flexibile sau neflexibile).

Părțile de vorbire din grupul substantivului. Recapitularea problemelor teoretice. Aplicații practice : ortografia substantivelor, a adjectivelor și a numeralelor ordinale.

3—5. *Verbul, pronumele* și *adverbul.* Recapitularea problemelor teoretice. Aplicații practice : ortografia formelor verbale, a construcțiilor alcătuite din verbe și pronume neaccentuate și a unor adverbe compuse.

EXPERIMENTUL

Efectivul claselor : clasa a III-a A — 35 de elevi ; clasa a III-a C — 34 de elevi.

1. PREDAREA ȘI ÎNSUȘIREA CUNOȘTINȚELOR DE LEXICOLOGIE

După aprecierea elevilor, lecțiile de vocabular au fost „foarte frumoase". Toate lecțiile au fost urmărite cu interes. Dar cele mai atractive au fost lecțiile despre cuvintele compuse. Îmi pare rău că spațiul nu-mi permite să descriu atmosfera lecțiilor, să arăt cît de însemnată a fost contribuția elevilor. Menționez doar două aspecte. Primul cuvînt din numele *Făt-Frumos* a fost lămurit complet de către elevi. Ei au arătat că l-au întîlnit în basme, în construcțiile : „fătul meu" și „feții mei". Au stabilit sinonimia cu cuvîntul „băiat" și au făcut apropierea : *făt, feți — fată, fete.* În cazul numelor compuse date în derîdere oamenilor cu diferite cusururi — *pierde-vară, zgîrie-brînză ...* — , elevii au ajuns aproape la epuizarea exemplelor. Cazurile au fost comentate cu deosebită plăcere și cu interes pentru sensurile noi rezultate din îmbinările de cuvinte.

În ce privește *latura practică,* faptul surprinzător a fost că la scrierea cuvintelor compuse prin alăturare (cuvintele din categoriile prevăzute în programă), elevii au dovedit, în general, siguranță în folosirea liniuței de unire, ceea ce înseamnă priceperea de a se conduce după unitatea de sens a îmbinărilor de cuvinte.

Scanned with OKEN Scanner

La scrierea cuvintelor alcătuite cu prefixul **ne-** și a celor care prezintă situațiile de ortografie **îmb-, împ-** și **înn-** *procentajele de corectitudine* au fost : *100 pentru primele trei cazuri* și *87 pentru ultimul.*

2. PREDAREA ȘI ÎNSUȘIREA CUNOȘTINȚELOR DE FONOLOGIE

Regulile formulate în modele s-au însușit mult mai ușor decît în cazul formulării în cuvinte. În cazul modelelor în care au fost îmbinate două reguli care reprezintă situații de ortografie opuse una alteia — **i-e** *sau* **i-ie** și **i-a** *sau* **i-ia** —, regulile corespunzătoare situațiilor din dreapta lui „sau" au fost reținute cu mare ușurință, deoarece elevii s-au condus după un singur indicator : *vocala* de la sfîrșitul silabei *nu este „i"*. Explicația dată pentru semnificația liniuței puse deasupra lui „i" (oricare vocală, afară de „i") a fost asociată de elevi cu semnul folosit la matematică pentru „minus".

Controlul însușirii regulilor și **rezultatele** (%)

Însușirea regulilor a fost apreciată pe baza ultimului exercițiu din cadrul lecțiilor de fonologie. Controlul măsurii în care au fost reținute s-a făcut printr-o lucrare dată înainte de a se trece la lecțiile de sintaxă. T e m a ambelor lucrări : completarea unor cuvinte cu diftongii *oa, ua, ie, ia* și cu vocalele *e* și *a* în hiat cu *i*. Pentru fiecare situație de ortografie s-au completat trei locuri.

Lucrările	Elevi	i-oa	o-ua	i-e	î-je	i-a	î-ia
Lucrarea I	69	91	88	100	86	81	87
Lucrarea a II-a	69	87	90	100	78	89	78

Lucrări fără greșeli sau omisiuni :
Lucrarea I — 81
Lucrarea a II-a — 77

În cazul *i-e*, procentajul 100 se explică prin faptul că regula respectivă a fost aplicată și în clasa a II-a, la scrierea substantivelor de tipul *cîmpie* și a formelor de prezent ale verbelor *a scrie* și *a ști*. La lucrarea a II-a creșterea procentajului pentru cazul *i-a* s-a datorat reluării regulii la scrierea formelor de imperfect ale verbelor *a scrie, a ști* și ale verbelor de tipul *a apropia*. Dintre cazurile la care s-au făcut greșeli, menționez o situație orientativă în privința selectării cuvintelor pentru exercițiile aplicative. La scrierea cuvintelor care cuprind cazul *i-oa* toate greșelile privesc cuvintele care nu prezintă alternanța *o-oa* (surioară, farfurioară ...).

3. PREDAREA ȘI ÎNSUȘIREA CUNOȘTINȚELOR DE GRAMATICĂ

A. Părțile de vorbire

(a) S u b s t a n t i v u l

1. *Recunoașterea valorii de substantiv* a cuvintelor care denumesc *acțiuni* sau *însușiri* a fost urmărită, ca și în clasa a II-a, prin anumite situații din textele propuse pentru analiza părților de vorbire sau a părților de propoziție. În cazul substantivelor care denumesc însușiri, s-a trecut la analiza construcțiilor în care substantivul este însoțit de adjectiv. Pentru aprecierea capacității elevilor de a se orienta după faptele gramaticale, dau rezultatele

obținute la analiza substantivelor cu sens de însușire din propozițiile: A intrat un **tînăr** *voinic* ... Nici împăratul nu mai văzuse așa **voinic** *frumos*.

Recunoașterea substantivului *tînăr* (voinic)	100%	Numărul elevilor:
Recunoașterea substantivului *voinic* (frumos)	90%	68.

În cazul al doilea, procentajele ceva mai reduse s-au datorat, desigur, faptului că substantivul este precedat de cuvîntul *așa* (care apare frecvent înaintea adjectivelor), dar și neglijenței. Elevii respectivi n-au subliniat adjectivul *frumos*.

2. **Ortografia** *formelor de plural ale substantivelor neutre* de tipul *fluviu* a fost asociată cu ortografia formelor de plural ale substantivelor feminine de tipul *cîmpie*, pentru că la ambele categorii de substantive, atît la pluralul nearticulat, cît și la pluralul articulat, silabele în care apar cei doi „i" au aceeași structură: flu-*vii*, cîm-*pii*; flu-*vi-i*-le, cîm-*pi-i*-le.

3. La exercițiile de **ortografie** *a substantivelor masculine în nominativ-acuzativ plural* s-a menținut un timp procedeul autocontrolului prin scrierea cuvîntului despărțit în silabe, apoi s-a recomandat ca operația să se facă în gînd. Pentru cazurile la care s-au făcut greșeli, s-a cerut autocorectarea pe baza scrierii cuvintelor respective despărțite în silabe.

Controlul însușirii regulilor de ortografie și **rezultatele**

Lucrările de control s-au dat la recapitularea problemelor de ortografie a substantivelor neutre și a substantivelor masculine (L7) și la recapitularea finală.

Temele pentru ortografia substantivelor n e u t r e. La ambele lucrări s-a cerut să se construiască cîte o propoziție în care substantivele arătate mai jos să fie folosite la fiecare din cele două forme de plural. *Substantivele date:* la **lucrarea I** — *fluviu, exercițiu;* la **lucrarea a II-a** — *premiu, salariu.*

Temele pentru ortografia substantivelor m a s c u l i n e. La amîndouă lucrările tema a constat în completarea locurilor libere cu formele articulate și cu formele nearticulate a șapte substantive. Propozițiile în care s-au aflat formele aceluiași substantiv au fost distanțate unele de altele. În fiecare text au fost șaisprezece situații de ortografie. Substantivele au fost însoțite de determinanții: *amîndoi, toți, niște, mulți, puțini, unii, alți, acești, acei, ceilalți, aceștia, aceia, ceilalți, cei* + *adjectiv.* În două cazuri substantivele au fost precedate de prepoziția **de**: *ceată de copii, cușcă de tigri.* Substantivele date: la **lucrarea I** — *copil, plop, pește, tigru, vițel, gutui, barcagiu;* la **lucrarea a II-a** — *copil, pepene, stejar, codru, bou, vulpoi, fiu.*

Rezultatele (%)

Calitatea lucrărilor	Lucrarea I Elevi: 68	Lucrarea a II-a Elevi: 67
Substantivele neutre		
Lucrări fără greșeli	91	89
Lucrări cu greșeli: 1—2	9	11
Substantivele masculine		
Lucrări fără greșeli	76	70
Lucrări cu greșeli: 1—2	10	9
3—5	14	21

Scanned with OKEN Scanner

În cazul substantivelor masculine, greşelile privesc, în general, categoriile de substantive predate în clasa a III-a. Greşeli mai frecvente au fost la scrierea formelor nearticulate ale substantivelor *tigru* şi *codru*. La scrierea substantivelor precedate de prepoziţia *de*, *procentajele de corectitudine* au fost : 100.

(b) Adjectivul

1. La clasa a III-a A, pentru însuşirea cunoştinţelor despre flexiunea adjectivului prevăzute la prima lecţie s-a folosit **text de instruire programată.** Textul a cuprins : actualizarea cunoştinţelor teoretice din clasa anterioară (relaţia dintre adjectiv şi substantiv şi acordul în număr) ; cunoştinţele noi despre acordul în gen ; exerciţii de analiză a adjectivelor ; exerciţii de ortografie a unor categorii de adjective feminine (aplicarea normelor de ortografie privitoare la scrierea diftongului *oa* şi la situaţiile *i-e*, *i-ie*). Cu acest prilej, cunoştinţele despre scrierea diftongului *oa* au fost întărite prin observarea faptului că în trecerea adjectivelor de la masculin la feminin vocala **o** din silaba finală a adjectivelor masculine — **folositor**, **sfios** ... — se schimbă în diftongul **oa** — **folositoare**, **sfioasă** ... S-a stabilit deci, pentru scrierea adjectivelor feminine cu diftongul *oa*, mijlocul de autocontrol — masc. **o**, fem. **oa** — , mai uşor de aplicat, deoarece acoperă ambele situaţii de ortografie a diftongului *oa : consoană* + *oa* şi *i-oa* (sf*i-oa*să, fur*i-oa*să ...).

Prin tema aleasă pentru acest text, ca şi prin temele textelor ce vor fi prezentate în partea privitoare la predarea numeralului, am căutat ca lecţiile respective să aibă un cuprins a cărui desfăşurare în textul de instruire programată să nu depăşească prea mult volumul maxim al textelor folosite în clasa a II-a. Ceea ce m-a interesat a fost cunoaşterea capacităţii elevilor de a-şi însuşi cunoştinţe prin activitate independentă şi aprecierea limitei textelor ce pot fi parcurse de către toţi elevii în condiţiile ritmului individual de muncă din primul trimestru.

Textul a avut *350 de cuvinte de citit*, adică 70 de cuvinte mai mult decît textul cel mai lung folosit în clasa a II-a. Depăşirea a fost mai mare la cuvintele de scris, deoarece lecţiile prin care se urmăreşte însuşirea formelor cuvintelor cer mai mult de scris decît lecţiile de sintaxă. **Timpul minim** *de parcurgere a textului* a fost *şaptesprezece minute*, iar **timpul maxim**, *treizeci şi două de minute*. Textul a fost parcurs în întregime de către toţi elevii. La clasa a III-a C, pentru acelaşi număr de exerciţii, s-au consumat *douăzeci şi trei de minute*.

Calitatea lucrărilor *în comparaţie cu rezultatele de la clasa a III-a C*. La *analiza adjectivelor* rezultatele au fost aceleaşi la ambele clase : 90% dintre elevi au făcut analiza completă şi corectă a tuturor adjectivelor, iar ceilalţi au omis genul sau numărul. Situarea clasei a III-a C la acelaşi nivel cu clasa la care s-a folosit textul de instruire programată este explicabilă, pentru că genul şi numărul adjectivului se recunosc uşor, după genul şi numărul substantivului determinat. La *aplicaţiile practice* rezultatele au fost mai bune la clasa a III-a A : cuvintele la care s-au aplicat regulile de ortografie au fost scrise corect de *89%* dintre elevi. La clasa a III-a C procentajul rezultatelor bune a fost *77*.

2. Ortografia *adjectivelor masculine la plural*. Însuşirea regulilor privitoare la scrierea cu *-ii* a adjectivelor de tipul *cenuşii* şi cu *-i* a adjectivelor de tipul *negri* a fost verificată prin două *lucrări de control*. Prima a fost dată la recapitularea cunoştinţelor despre substantiv, adjectiv şi numeral, iar a doua, la recapitularea finală. *Temele lucrărilor :* completarea

Scanned with OKEN Scanner

unor propoziții cu adjective la plural de tipul *cenușiu* și de tipul *negru* (cîte patru cazuri pentru fiecare categorie de adjective).

Rezultatele (%)

Lucrările	Elevi	Lucrări fără greșeli	Lucrări cu greșeli	
			1—2	3
Lucrarea I	67	86	6	8
Lucrarea a II-a	69	80	7	13

(c) Numeralul

1. Trecerea de la construcțiile în care numeralul cardinal și numeralul ordinal au valoare de adjectiv la construcțiile în care numeralele nu mai însoțesc un substantiv s-a făcut prin activitate independentă. S-au folosit propoziții în care numeralul cardinal precedat de articolul *cei* și numeralul ordinal însoțesc un substantiv cu funcția de subiect.

Activitatea elevilor a fost îndrumată prin comenzi scrise care au cerut efectuarea următoarelor operații : 1. sublinierea predicatelor și a subiectelor ; 2. sublinierea numeralelor și indicarea prin săgeată a substantivelor pe care le însoțesc ; 3. scrierea propozițiilor fără substantivele determinate de numerale ; 4. sublinierea predicatelor și a subiectelor din propozițiile obținute. Pe baza acestui exercițiu, s-a făcut deosebirea dintre *adjectivul numeral* și *numeralul independent* (folosit fără substantiv) și s-a stabilit că numeralul poate îndeplini în propoziție funcția de *parte secundară* în legătură cu un substantiv și funcția de *subiect*. Aplicarea noilor cunoștințe s-a făcut prin analiza numeralelor din textele următoare : 1. *Doi copii mai mici țipau. Al treilea plîngea cu sughițuri. Cei doi mai mărișori se speriaseră rău.* (După Barbu Delavrancea). 2. *Întîia explozie îți sparge urechile. A doua te acoperă de pămînt.* (După Camil Petrescu). 3. *Șapte turci pe el săriră. Și-al optulea izbi turbat de sus în jos.*(După G. Coșbuc). Exercițiul a fost rezolvat de către toți elevii.

2. **Ortografia** *numeralelor ordinale*. La clasa a III-a A cunoștințele au fost transmise prin două **texte de instruire programată.** Primul text a avut ca temă ortografia numeralelor masculine, iar al doilea, ortografia numeralelor feminine.

Primul text a cuprins îndrumări și exerciții privitoare la scrierea numeralelor specificate mai jos, în ordinea organizării generale a materialului: 1. al șaselea, al șaptelea, al nouălea ; 2. al optulea ; 3. al zecelea, al unsprezecelea ... ; 4. al cincilea, al douăzecilea, al treizecilea ... .

Textul s-a încheiat cu următorul exercițiu de reluare în alt mod a cazurilor urmărite :

13. Elevii neatenți la *felul cum se formează numeralele ordinale masculine* scriu astfel :

al cincelea	al zecilea . . . . .
al șaptilea	al șaptesprezecilea . . . . .
al optilea	al optsprezecilea . . . . .
al noolea	al douăzecelea . . . . .

Sublinează greșelile cu creionul roșu, apoi *scrie numeralele corect*, în locurile libere

Prin îndrumările și exercițiile din textul al doilea, s-a urmărit însușirea ortografiei numeralelor : 1. a doua, a noua ; 2. a zecea, a unsprezecea ... (observarea păstrării lui **ce**) ; 3. a cincea, a douăzecea, a treizecea ... (observarea schimbării lui **ci** în **ce**, ca urmare a constituirii silabei **cea**). Textul s-a terminat, ca și cel pentru numeralele masculine, cu un exer-

Scanned with OKEN Scanner

cițiu prin care s-a cerut corectarea unor greșeli. S-au dat cazurile : a noa, a cincia, a zecia, a șaptesprezecia, a optzecia, a nouăzecia.

În exercițiile de la clasa a III-a C s-au aflat aceleași numerale ca și în textele folosite la clasa a III-a A, iar scrierea fiecărui caz s-a repetat de același număr de ori. S-au efectuat și cele două exerciții de scriere corectă a numeralelor date cu greșeli.

Textele de instruire programată au avut mai puține cuvinte de citit decît textul utilizat la predarea adjectivului. În primul text s-au aflat *300 de cuvinte*, iar în al doilea, *270 de cuvinte*. Numărul cuvintelor de scris a fost însă mult mai mare, fiindcă majoritatea numeralelor a căror scriere s-a cerut au fost din seriile celor alcătuite din trei sau patru cuvinte. Altele au cuprins cinci cuvinte (tipul *al douăzeci și optulea*). T i m p u l *de parcurgere a textelor* a fost : 19′—33′ pentru primul text și 16′—31′ pentru al doilea. Amîndouă textele au fost parcurse în întregime de către toți elevii.

Calitatea lucrărilor (lucrări fără greșeli)

Textele	Clasa a III-a A Elevi : 35	Clasa a III-a C Elevi : 34
Textul I	83	74
Textul al II-lea	78	70

Greșeala care a dus în mai mare măsură la procentaje mai mici pentru numeralele feminine a fost scrierea *-cia*, în cazul numeralelor corespunzătoare numeralelor cardinale din seria *douăzeci — nouăzeci*. La numeralele masculine greșeala mai frecventă a fost scrierea cu *ci* a numeralului *al zecelea* și a numeralelor din seria *al unsprezecelea — al nouăsprezecelea*. În acest caz, influențează negativ formele din seria *al douăzecilea — al nouăzecilea*. La clasa a III-a C procentajele ceva mai reduse față de cele înregistrate la clasa a III-a A se datoresc, în special, greșelilor de tipurile menționate.

Un aspect demn de semnalat a fost faptul că la amîndouă clasele *rezultatele exercițiului de corectare a cazurilor date cu greșeli* le-au depășit pe cele de la exercițiile anterioare cu 12%—15%. Depășirea a fost consecința unei motivații afective. Plăcerea de a corecta greșelile altora și dorința elevului de a arăta că este capabil să facă lucrul dat au dus la o mai mare concentrare a atenției decît în cazul unui exercițiu recapitulativ de tip obișnuit. *Corectarea greșelilor de scriere sau de exprimare poate fi deci o formă de activitate cu randament însemnat, dacă i se găsește locul potrivit în succesiunea exercițiilor.*

În legătură cu e f i c a c i t a t e a *textelor de instruire programată*, menționez un lucru constatat și în experimentele de la clasele I și a II-a. Cinci elevi care la exercițiile obișnuite au dat, în general, rezultate mai slabe s-au situat, în cazul rezolvării exercițiilor din cele două texte de instruire programată, alături sau foarte aproape de elevii cei mai buni. Raportate la specificul temei (probleme de ortografie), rezultatele menționate nu s-au datorat numai efectului stimulator al întăririlor de control, ci și faptului că întăririle au fixat modelul ortografic *cea* și pe cale vizuală, iar în cazul scrierii numeralelor masculine, întăririle au atras atenția de repetate ori asupra formei numeralului cardinal (*zece*, unsprezece ...).

În ce privește problema care a constituit obiectivul principal al experimentării celor trei texte, cercetarea a arătat că, *în limitele volumului textelor*

utilizate și în limitele gradului ae accesibilitate a informațiilor, este posibilă folosirea unor texte de instruire programată la vîrsta de 9—10 ani[88]. Dar decalajul de timp, datorit lipsei de omogenitate a claselor sub aspectul ritmului individual de muncă al elevilor, *impune multă prudență*. Decalajul de 14'—15', în cazul unei activități de o jumătate de oră, este mult prea mare.

(d) Pronumele

1. Formele *pronumelui personal*. Predarea cunoștințelor despre formele de acuzativ a fost organizată potrivit principiului înaintării în etape, *de la simplu la complex*. În prima etapă s-au predat *construcțiile în care apar numai formele* **accentuate.** Prezentarea s-a făcut prin comparație cu formele pronumelui care îndeplinesc funcția de subiect. S-a observat că *pronumele fără prepoziție* au funcția de *subiect* și că *pronumele cu prepoziție* sînt *părți secundare* care răspund la diferite întrebări — *cu cine?, la cine?, despre cine?* etc. Asemănările și deosebirile privitoare la formele și la modalitățile de întrebuințare ale pronumelor cu funcția de subiect și ale celor cu funcția de parte secundară au fost relevate în felul arătat mai jos:

	Singular			Plural			
Pers.	I	II	III	I	II	III	
	eu	*tu*	*el*	*ea*	*noi*	*voi*	*ei*	*ele*
	la *mine*	la *tine*	la *el*	la *ea*	la *noi*	la *voi*	la *ei*	la *ele*

În etapa următoare s-au predat *construcțiile în care apar pronumele* **neaccentuate.** În ce privește stabilirea modelelor cu cele trei structuri corespunzătoare modalităților de întrebuințare a pronumelor accentuate și a pronumelor neaccentuate, prin conținutul ei, această parte a lecției a fost, de fapt, o sistematizare a cunoștințelor însușite în clasele anterioare. La predarea formelor fiecărui caz s-a alcătuit sub îndrumarea învățătoarei un singur model — modelul construcțiilor cu pronumele la persoana I singular. Construcțiile au fost așezate una sub alta, în felul arătat la p. 58. După modelul respectiv, elevii au alcătuit modelele cu formele de singular și de plural ale fiecărei persoane. După efectuarea exercițiilor, formele pronumelor au fost sistematizate astfel:

	Pe cine?		**Cui?**	
Pers.	Singular	Plural	Singular	Plural
I	*pe mine mă*	*pe noi ne*	*mie îmi*	*nouă ne*
II	*pe tine te*	*pe voi vă*	*ție îți*	*vouă vă*
III m.	*pe el îl*	*pe ei îi*	*lui îi*	*lor le*
f.	*pe ea o*	*pe ele le*	*ei îi*	*lor le*

Construcțiile cu pronume legate de verb au fost explicate în lecția a treia. Ele n-au lipsit însă din textele analizate la primele două lecții. În primul text folosit după predarea tuturor formelor prevăzute în programa clasei a III-a s-au aflat următoarele pronume: *eu, el, voi; ca mine, pe el, la noi, printre voi; mă, vă, te, te-, îl, l-; mie, îmi, mi-, îți, ți-, lui, îi* (= lui); (treaba) *lui*, (în calea) *lor*. Tema a constat în sublinierea pronumelor și indicarea prin săgeată a verbului sau a substantivului cu care se află în legătură. Au fost prezenți *69 de elevi*.

[88] Textele au fost folosite pe la jumătatea lunii decembrie. Deci volumul textelor experimentate nu reprezintă o limită a posibilităților din restul anului școlar.

Rezultatele

Lucrări fără greşeli sau omisiuni		70%
Greşeli :	1—3	17%
Omisiuni :	1—2 pronume	11%
	3—5 pronume	19%

Greşelile au constat în faptul că la unele pronume accentuate nu s-a subliniat prepoziţia.

Formele nepredate *l-*, *mi-*, *ţi-* au fost recunoscute de 75% dintre elevi.

După efectuarea exerciţiului de bază s-a făcut un sondaj de apreciere a capacităţii elevilor de a recunoaşte alte feluri de pronume. Li s-a cerut elevilor să scoată din text cuvintele pe care le consideră că sînt tot pronume. În text s-au aflat pronumele : *acesta, acestuia, mei, mele, dumneata, dînsul.* Primele cinci au fost identificate *de toţi elevii,* iar ultimul *de 82% dintre elevi.*

2. Formele conjuncte *ale pronumelui personal şi* **ortografia** *lor.* La lecţiile despre pronumele personal s-au predat numai construcţiile cu formele verbale cunoscute de elevi din clasa a II-a : verbe la prezent şi verbe la perfectul compus. Pentru a aduna la un loc întregul sistem de cunoştinţe, prezint aici şi construcţiile care s-au predat la formele verbale introduse în programa clasei a III-a.

Însuşirea formelor conjuncte şi a ortografiei construcţiilor în care apare fiecare formă s-a realizat prin activitate independentă. Elevii au avut pe foile de lucru verbul şi pronumele neaccentuate, scrise aşa cum apar cînd nu se rostesc împreună cu verbul. În cazul în care s-au alcătuit construcţii cu verbe la prezentul indicativului sau la perfectul compus, pronumele s-au aflat într-o coloană de la stînga verbului :

mă	. . . ajută	mă	. . . a ajutat	îmi	. . . a ajutat
te	. . . . .	te	. . . . .	îţi	. . . . .
îl	. . . . .	îl	. . . . .	îi	. . . . .

Conducîndu-se după ceea ce se întîmplă cu fiecare pronume atunci cînd se rosteşte împreună cu verbul, elevii au legat pronumele *te, ne, le* de verb, iar, în cazul pronumelor care pierd vocala *ă* sau vocala *î,* au tăiat vocala cu o linie (m*ă*, *îl* etc.) şi au legat de verb ceea ce a rămas din forma pronumelui. Sistematizate pe cazuri de ortografie comune, construcţiile au apărut astfel :

1. te	te-a ajutat	2. m*ă*	m-a ajutat	3. *î*mi	mi-a ajutat
ne	ne-a ajutat	v*ă*	v-a ajutat	*î*ţi	ţi-a ajutat
le	le-a ajutat			*î*i	i-a ajutat
				*î*l	l-a ajutat

La lecţiile despre timpurile verbului şi la cele de recapitulare a cunoştinţelor despre verb s-au folosit unele *exerciţii cu două situaţii de ortografie opozabile.* Exerciţiile au avut, deasupra textului cu locuri de completat, întrebarea prin care s-a cerut alegerea construcţiei corespunzătoare fiecărui context. Întrebările au apărut ca titluri bine puse în evidenţă : **v-a** sau **va ? i-a** sau **ia ? i-au** sau **iau ? i-aţi** sau **ia-ţi ? i-ai** sau **ia-i ?** Titlurile de acest fel au avut un efect deosebit : curiozitatea a dus la cercetarea contextului cu cea mai mare atenţie.

Pentru construcţiile cu *verbe la imperativ* s-au folosit exerciţii de felul celor date mai sus pentru construcţiile cu verbe la perfectul compus, cu

Scanned with OKEN Scanner

deosebirea că pronumele au fost așezate după verb, și exerciții de trecere a verbelor *de la prezentul indicativului la imperativ :*

mă așteaptă	așteaptă-mă	îmi răspunde	răspunde-mi
te privește	. . . . .	îți pregătește	. . . . .
îl aduce	. . . . .	îi spune	. . . . .

La alcătuirea construcțiilor cu verbe la imperativ, s-a observat că pronumele **-ți** apare legat la dreapta verbului cu funcția de predicat numai cînd *subiectul* propoziției este **tu** și că, în cazul verbelor al căror *subiect* este pronumele **voi**, partea finală **ți** nu este pronume neaccentuat, ci „terminația" (semnul) persoanei a II-a plural : cîntați **voi** ! **voi** spuneți, vedeți, văzurăți ...

Pentru alcătuirea construcțiilor cu *verbe la gerunziu* s-a procedat ca în cazul verbelor la imperativ. Ca model, s-a folosit verbul *a se juca*, pentru a se obține și construcția cu *-se :*

mă joc	jucîndu-mă	ne jucăm	. . . . .
te joci	. . . . .	vă jucați	. . . . .
se joacă	. . . . .	se joacă	. . . . .

Rezultatele

Rezultatele privesc scrierea după dictare a unui text, în care s-au aflat situațiile de ortografie arătate mai jos. Controlul însușirii cunoștințelor s-a făcut la ultima lecție despre verb.

1. *te-, ne-, le-*	100%	Numărul elevilor : 65.
2. *m-ai*	83%	
3. *l-a*	83%	
4. *v-a*	81%	
5. *i-a, i-au* și *ia, iau*	85%	
6. *gerunziu* și *imperativ* + *mă, vă*	100%	
7. *gerunziu* și *imperativ* + *l, le*	88%	
8. *imperativ* + *ți*	78%	

3. *Alte pronume* — **dînsul, dînsa** *și* **pronumele de politețe**

După cum s-a văzut din rezultatele menționate la p. 227, accesibilitatea cunoștințelor despre aceste pronume a fost dovedită prin recunoașterea de către elevi a pronumelor *dumneata* și *dînsul*, înainte de a fi fost predate. Rezultatele de după predare — *recunoașterea tuturor formelor de către toți elevii* — au reconfirmat ipoteza că pronumele respective pot fi însușite mult mai devreme decît s-a apreciat prin prevederile programei oficiale.

Aplicațiile practice s-au făcut prin tema zilei și printr-o compunere în care s-au folosit formele pronumelui de politețe și ale pronumelui *dînsul*. Citez compunerea în care au fost folosite mai multe și mai variate forme ale pronumelui de politețe. Autorul compunerii (A.D.E.) a fost unul dintre elevii foarte buni din clasa a III-a C. Cuvintele tipărite cu litere cursive reprezintă pronumele subliniate de elev.

În vacanță

Vara trecută am fost la munte. Cum am ajuns, ne-am dus să vedem o cameră dată de O.N.T. Pentru aceasta am intrat într-o curte unde era o femeie pe care am întrebat-o :

— *Dumneata* ai o cameră de închiriat ?

Scanned with OKEN Scanner

— Camera mea s-a ocupat, dar încercați la vecina mea. *Dînsa* știu că avea, numai să nu fiți *dumneavoastră* prea pretențioși.

Ajungînd la vecină, *dumneaei* ne-a arătat o cameră și ne-a atras atenția că alături stă o familie cu copii mici și să nu facem gălăgie pentru că *dînșii* au nevoie de liniște să poată dormi.

În curte era un cîine. Femeia ne-a spus: „*Dînsul* este Grivei și v-aș sfătui să nu vă apropiați *de dumnealui* pentru că mușcă".

Gazda ne-a arătat în curte niște puișori de găină mici și frumoși și ne-a spus:

— Vă rog să nu puneți mîna pe pui, pentru că *dumnealor* sînt sensibili și mor. Afară de aceasta cloștile ar sări să-și apere puii, *dînsele* fiind gata de luptă oricînd.

La soare stătea un motan. Gazda ni l-a recomandat: „*Dumnealui* este Mîțu Negrilă".

În acest fel am făcut cunoștință cu toate vietățile din curte.

(e) Verbul

1. **Formele simple** *ale timpului trecut*. La p. 62, am arătat că este util ca în prezentarea formelor imperfectului, perfectului simplu și ale mai mult ca perfectului să se facă legătura cu formele perfectului compus și să se pună în evidență elementele finale, deoarece acestea ajută la însușirea conștientă a formelor și, prin aceasta, la înțelegerea ortografiei cazurilor în care sufixul sau desinențele sînt confundate cu pronumele neaccentuate enclitice. În experimentul de la clasa a III-a, s-au aplicat procedeele menționate. Formele imperfectului, ale perfectului simplu și ale mai mult ca perfectului au fost prezentate analitic, ca în modelele de mai jos. Modelele au fost alcătuite sub îndrumarea învățătoarei. După modelele respective, elevii au conjugat alte verbe. În cazul conjugării în scris, au subliniat și au detașat „terminațiile" așa cum s-a procedat la stabilirea modelelor orientative.

— Pentru explicarea *modului de alcătuire a imperfectului* s-a folosit verbul *a cînta*. Imperfectul verbelor cu sufixul *ea* (vedeam, puneam, citeam etc.) a fost recunoscut fără vreo explicație suplimentară. Elevii s-au condus după elementele *-am, -ai, -a* etc., care apar la imperfectul oricărui verb. Modelul conjugării a fost dat alături de conjugarea aceluiași verb la perfectul compus.

eu **am** cîntat	eu	cîntam	**-am**
tu **ai** cîntat	tu	cîntai	**-ai**
el **a** cîntat	el	cînta	**-a**
noi **am** cîntat	noi	cîntam	**-am**
voi **ați** cîntat	voi	cîntați	**-ați**
ei **au** cîntat	ei	cîntau	**-au**

Relevarea terminațiilor *-am, -ai, -a* ... i-a condus pe elevi la constatarea că terminațiile imperfectului sînt identice cu formele verbului ajutător al trecutului compus. Acest lucru a redus la minimum timpul de însușire a formelor imperfectului.

— Cunoștințele despre *modul de alcătuire a formelor perfectului simplu și a formelor mai mult ca perfectului* s-au predat în două lecții. În prima lecție s-a predat alcătuirea perfectului simplu și a mai mult ca perfectului verbelor cu *participiul* terminat în *vocală* + **t**, iar, în lecția a doua, alcătuirea perfectului simplu și a mai mult ca perfectului verbelor cu *participiul* în **-s**.

Pentru verbele din prima categorie s-au alcătuit modelele de conjugare a perfectului simplu și a mai mult ca perfectului verbului *a vedea*. S-a pornit

Scanned with OKEN Scanner

de la o formă a perfectului compus — *am văzut* —, formă din care, prin eliminarea verbului ajutător și a sufixului **-t**, s-a obținut **tema perfectului : *văzu***. S-au alcătuit apoi modelele în felul următor :

am văzut

Trecutul III[89]		*Trecutul* IV	
eu văzui	**-i**	văzusem	**-sem**
tu văzuși	**-și**	văzuseși	**-seși**
el văzu	—	văzuse	**-se**
noi văzurăm	**-răm**	văzuserăm	**-serăm**
voi văzurăți	**-răți**	văzuserăți	**-serăți**
ei văzură	**-ră**	văzuseră	**-seră**

Exercițiile pentru familiarizarea elevilor cu modul de alcătuire a perfectului simplu și a mai mult ca perfectului au constat în conjugarea (oral) cîtorva verbe, pentru care s-au dat formele perfectului compus *(am tăcut, am coborît, am citit, am cîntat)*. Terminațiile au fost memorate. Terminațiile perfectului simplu au fost spuse astfel : *i, și, nimic, răm, răți, ră*. „Nimic" a însemnat că la persoana a III-a singular, formei rezultate din participiu nu i s-a adăugat nici o terminație. După exercițiile orale, elevii au conjugat în scris verbul *a privi* la perfectul compus și la mai mult ca perfect și verbele *a fugi* și *a sări* la perfectul simplu. Alcătuirea în mod dirijat (pe baza cunoașterii modelului) a formelor perfectului simplu a dus la *înțelegerea scrierii cu* **ii** *a formei de persoana I singular* și *cu* **i** *a formei de persoana a treia singular.* La comentarea felului cum au scris, elevii au motivat ortografia *(eu) privii, fugii, sării* și *(el) privi, fugi, sări* prin modul de alcătuire a formelor respective. Analiza modului de rostire — *privii* (cu „i" prelungit) și *privi* (cu „i" accentuat) a confirmat regula și prin constatarea corespondenței dintre felul cum se scrie și pronunție. Pentru fixarea regulii, s-a folosit exercițiul :

am pornit	Eu	El . . . . .
am sosit	El	Eu . . . . .
am venit	Eu	El . . . . .
am auzit	El	Eu . . . . .

Pentru verbele cu *participiul în* **-s**, s-au alcătuit modelele de conjugare a perfectului simplu și a mai mult ca perfectului verbului *a scrie*. S-a observat că la verbele din această categorie nu se înlătură consoana finală a participiului, că terminațiile nu se pot lega direct de **-s** (scrisi, scrissi etc.) și că, din această cauză, s-a adăugat vocala de legătură **e**. S-a procedat apoi ca la modelele alcătuite în lecția anterioară. Dintre cazurile indicate în programă pentru *exerciții practice*, s-a urmărit îndeosebi *prevenirea greșelii de a lega prin liniuță sufixul* **-se**. În exercițiul de bază forma mai mult ca perfectului a fost asociată cu forma perfectului simplu.

	Trecutul III	*Trecutul IV*
am adus	El	El . . . . .
am spus	. . . . .	. . . . .
am zis	. . . . .	. . . . .
am trimis	. . . . .	. . . . .
am condus	. . . . .	. . . . .

[89] Diferențierea imperfectului, perfectului simplu și a mai mult ca perfectului prin denumirile *trecutul II, trecutul III* și *trecutul IV* s-a făcut la predarea perfectului simplu și a mai mult ca perfectului.

Formele celor trei timpuri simple din grupul trecutului s-au însușit fără greutate, pentru că, după cum s-a văzut, fiecare timp a fost explicat *pe baza materialului lingvistic concret*. Afară de aceasta, însușirea formelor a fost ajutată mult de faptul că, prin detașarea terminațiilor, s-a creat condiția optimă pentru intuirea și fixarea lor în memorie. În cazul formelor perfectului simplu și ale mai mult ca perfectului, drumul înapoi, de la perfectul simplu sau de la mai mult ca perfect la participiu, a devenit un **mijloc de autocontrol** pentru identificarea celor două timpuri în situațiile în care identitatea sufixelor duce de obicei la confuzii:

perfectul simplu — *ad*use, *trim*ise ;
mai mult ca perfectul — *văz*use, *cit*ise.

În situațiile de acest fel, elevii s-au condus după criteriul: verbul care prezintă la persoana a III-a singular situația *-vocală* + *se* este la perfectul simplu numai dacă are perfectul compus terminat în **-s**.

În ce privește *denumirile* propuse *pentru diferențierea timpurilor din grupul trecutului*, la clasa a III-a A prevederile programei au fost depășite. La această clasă, s-au folosit termenii: *perfectul compus, imperfectul, perfectul simplu, mai mult ca perfectul*. Introducerea denumirilor gramaticale a pornit de la elevi. După prezentarea formelor perfectului simplu și ale mai mult ca perfectului, o elevă, care avea un frate în clasa a V-a, a arătat că, în manualul lui de gramatică, formelor *am cîntat, ai cîntat* ... li se spune perfectul compus și că fiecare dintre timpurile simple are un nume. Li s-a spus elevilor că acestea vor fi predate în clasa a IV-a, fiindcă este nevoie de unele explicații pe care le vor înțelege mai ușor cînd vor fi ceva mai mari. Elevii au cerut însă insistent să li se spună numele timpurilor. Ca urmare, s-a dat fiecărui timp denumirea corespunzătoare și s-a explicat semnificația termenilor „perfect", „imperfect" și „mai mult ca perfect". Întrucît termenii au fost dați situațional, fără să se fi insistat asupra fixării lor, în încheiere, învățătoarea le-a spus elevilor că nu sînt obligați să folosească termenii respectivi. Dar la analiza verbelor din textul dat ca temă pentru lecția următoare 75% dintre

Tabelul 1

Lucrarea I. Elevi: 68

Verbele și felul cum au fost analizate	%	Verbele și felul cum au fost analizate	%
1. *a luat*		5. *căzuse*	
perfectul compus[90]	91	m.m.c. perfectul	81
timpul trecut	9	timpul trecut	9
		perfectul simplu	7
2. *priveam*		6. *puseseră*	
imperfectul	85	m.m.c. perfectul	88
timpul trecut	10	timpul trecut	9
3. *plecau*		7. *aduseră*	
imperfectul	85	perfectul simplu	75
timpul trecut	10	timpul trecut	9
4. *zării*		m.m.c. perfectul	16
perfectul simplu	80		
timpul trecut	11		
prezent	9		

[90] Am dat denumirile folosite de elevii clasei a III-a A — *perfectul compus, imperfectul* etc. La clasa a III-a C elevii au folosit denumirile: *trecutul compus, trecutul II, trecutul III, trecutul IV*.

Scanned with OKEN Scanner

elevi au folosit denumirile perfectul compus, perfectul simplu etc. În scurtă vreme, situația s-a generalizat.

Controlul însușirii cunoștințelor și **rezultatele**

Tabelul 1 (vezi p. 231) cuprinde rezultatele controlului făcut la recapitularea cunoștințelor despre verb, iar *Tabelul 2*, rezultatele lucrării date la recapitularea finală. Evaluarea rezultatelor finale s-a făcut prin comparație cu felul cum au fost analizate aceleași verbe de către elevii a două clase a V-a și a două clase a VI-a. În ambele tabele am dat numai rezultatele privitoare la recunoașterea timpurilor, deoarece în clasa a III-a, cunoștințele despre persoana și numărul verbului au fost probleme elementare. În cazurile în care totalul procentajelor este sub 100, diferențele reprezintă omisiunea timpului ori a verbului sau greșeli de altă natură decît cele menționate în tabelele statistice.

Tabelul 2

Verbele și felul cum au fost analizate	Clasele experimentale Elevi: 67	Clasele de control	
		Clasa a V-a Elevi: 66	Clasa a VI-a Elevi: 67
1. *ați văzut*			
perfectul compus	89	58	88
timpul trecut	11	15	12
participiu sau condițional	—	18	—
2. *mergeau*			
imperfectul	82	58	83
timpul trecut	11	18	7
3. *văzurăm*			
perfectul simplu	80	61	67
timpul trecut	9	12	3
prezent	6	6	6
m.m.c. perfectul	—	9	15
4. *făcuse*			
m.m.c. perfectul	79	58	67
timpul trecut	12	14	9
perfectul simplu	9	18	15
5. *zise*			
perfectul simplu	77	33	64
timpul trecut	11	12	6
prezent	12	27	12
m.m.c. perfectul	—	15	14
6. *aprinseseră*			
m.m.c. perfectul	88	73	82
timpul trecut	12	6	9

Eficacitatea procedeelor folosite la clasele experimentale a fost dovedită, în primul rînd, prin faptul că la nici unul dintre cazurile analizate procentajele de recunoaștere a timpurilor din grupul trecutului n-au fost sub 75 și, în al doilea rînd, prin depășirea tuturor rezultatelor înregistrate la clasa a V-a și chiar a celor mai multe dintre rezultatele obținute la clasa a VI-a. În ce privește procedeul tradițional — explicarea timpurilor simple ale trecutului numai prin ceea ce arată fiecare și memorarea mecanică a conjugării —, ineficiența procedeului se reflectă în situația generală de la clasa a V-a și în faptul că, deși în clasa a VI-a s-au repetat cunoștințele din clasa anterioară, totuși în trei cazuri (3, 4 și 6) îmbunătățirea situației a fost neînsemnată: 6%—9%. La constatările desprinse din situația dată, se adaugă

Scanned with OKEN Scanner

unele greșeli care n-au fost menționate în tabelul statistic : opt dintre elevii claselor a V-a au atribuit verbului *văzurăm* valoarea de *imperfect*, iar verbului *mergeau*, valoarea de *prezent*, *perfect simplu* sau *mai mult ca perfect*. În aceeași proporție, s-au făcut greșeli cu totul neașteptate chiar la analiza verbului *ați văzut*. Acesta a fost analizat ca verb la *prezent*, la *imperfect* sau la *perfectul simplu*. Situația de la clasa a V-a arată că însușirea conștientă a timpurilor din grupul trecutului nu se poate realiza numai pe baza informațiilor că verbul arată acțiunea ca terminată sau neterminată ori ca terminată de curînd sau înaintea altei acțiuni trecute. Lucrul nu este posibil pentru că aceste informații nu servesc decît la explicarea denumirii date fiecărui timp. Este indiscutabil că elevii care au făcut analize corecte nu s-au condus după ceea ce arată fiecare dintre cele patru timpuri ale trecutului, ci după formele verbelor, forme pe care le-au sesizat singuri. În concluzie, **este necesar ca timpurile trecutului să fie diferențiate după modul de alcătuire.** După aceea se pot da denumirile timpurilor și lămuririle necesare pentru înțelegerea denumirilor.

2. *Verbele la* **imperativ,** *la* **conjunctiv** *și la* **optativ.** Sensurile de poruncă, îndemn, urare, dorință au fost recunoscute fără nici o dificultate. La ceea ce a fost prevăzut în programă, elevii au adăugat imperativul care exprimă o rugăminte și conjunctivul care exprimă un blestem. Lecția respectivă a fost una dintre lecțiile calificate de elevi drept „lecții frumoase".

La lecția în care au fost predate cunoștințele despre verbele la imperativ, la conjunctiv și la optativ s-au folosit numai propoziții independente. Ulterior, în textele folosite pentru analiza verbelor, verbele la conjunctiv și cele la optativ au fost date și în fraze. Verbele la conjunctiv s-au aflat în propoziții principale sau în propoziții subordonate, iar verbele la optativ, numai în propoziții principale. Prin unele texte s-a urmărit observarea deosebirii dintre conjunctiv și viitorul construit cu conjunctivul.

La analiza verbelor care exprimă o poruncă, un îndemn, o urare, o dorință, în loc de modul verbului, elevii au indicat sensurile respective. În privința timpurilor, s-a constatat că verbele care exprimă o poruncă, un îndemn sau o urare nu arată că acțiunea se îndeplinește sau se va îndeplini. Deci la aceste verbe nu se analizează timpul.

Controlul însușirii cunoștințelor și **rezultatele**

Însușirea cunoștințelor despre cele trei moduri a fost verificată la lecția de recapitulare a cunoștințelor despre verb și la recapitularea finală. La ambele lucrări, în textul propus pentru analiză s-a aflat și un verb la viitor construit cu conjunctivul. Rezultatele finale au fost evaluate prin comparație cu rezultatele de la două clase a V-a și două clase a VI-a. Clasele de control au fost cele la care s-a dat și lucrarea de analiză a verbelor la timpul trecut.

Tabelul 1

Lucrarea I. Elevi : 69

Verbele și felul cum au fost analizate	%	Verbele și felul cum au fost analizate	%!
1. *Pleacă* imediat !		3. *să facă*	
verb — poruncă (îndemn)	81	corect	86
verb — t. prezent	19	*facă*	14
2. *ar veni*		4. *am să stau*	
verb — dorință	83	verb — t. viitor	74
veni — t. trecut	17	*să stau*	26

Tabelul 2

Verbele şi felul cum au fost analizate	Cl. experimentale Elevi : 67	Clasele de control	
		Cl. a V-a Elevi : 68	Cl. a VI-a Elevi : 67
1. *Stingeţi* focul !			
imperativ[91]	80	56	59
ind. prezent	15	34	32
neanalizat	5	10	9
2. *aş intra*			
optativ	88	66	74
intra — imperfect	12	22	18
alte greşeli	—	12	8
3. *să vizitez*			
conjunctiv	82	72	80
vizitez — ind. prezent	14	15	—
neanalizat	6	13	12
4. *Să vii* sănătos !			
conjunctiv	85	66	74
imperativ	—	18	14
vii — ind. prezent	10	6	—
neanalizat	5	10	12
5. *O să aprindeţi*			
t. viitor	78	9[92]	19
să aprindeţi — conjunctiv	22	79	69
aprindeţi — ind. prezent	—	4	—
neanalizat	—	8	12

Întrucît conjunctivul şi optativul au mărci gramaticale uşor de observat, iar recunoaşterea imperativului şi a viitorului nu cere altceva decît observarea unor sensuri, superioritatea rezultatelor de la clasele experimentale este, în primul rînd, o dovadă de atenţie, de meticulozitate a elevilor, de anumită disciplină în muncă. Sînt calităţi care s-au format datorită condiţiilor generale de prezentare a materialului lingvistic şi utilizării mijloacelor de autocontrol. Dovada atenţiei s-a făcut nu numai prin calitatea rezolvării, ci şi prin faptul că procentajele privitoare la omisiuni sînt mai mici decît cele înregistrate la clasele de control. În al doilea rînd, importanţa dată, în general, analizei sensurilor a dezvoltat la elevi o anumită înclinaţie spre observarea înţelesului cuvintelor şi al diferitelor îmbinări de cuvinte. Capacitatea de a sesiza sensurile se reflectă în depăşirea însemnată a claselor de control în ce priveşte identificarea imperativului şi a valorii de viitor a construcţiei *o să aprindeţi*. În legătură cu viitorul de tipurile *o să ...* şi *am să ...*, subliniez că, deşi aceste construcţii n-au făcut obiectul unei lecţii speciale, au fost totuşi analizate corect de majoritatea elevilor. Acest lucru constituie dovada cea mai concludentă a accesibilităţii celor două tipuri de construcţii. Rezultatele foarte slabe de la clasa a VI-a (clasă în care s-au predat cunoştinţele despre viitorul alcătuit cu conjunctivul) sînt urmarea programării cunoştinţelor respective dincolo de predarea conjunctivului.

[91] Am folosit denumirile gramaticale ale modurilor, deoarece verbele au fost analizate şi de către elevii claselor a V-a şi a VI-a. În cazul claselor experimentale, procentajele din dreptul indicaţiilor *imperativ*, *conjunctiv* şi *optativ* reprezintă analiza corectă : sublinierea verbului şi indicarea sensurilor — poruncă sau îndemn, urare, dorinţă.

[92] Procentajul atît de redus se explică prin faptul că în clasa a V-a nu s-a predat viitorul construit cu conjunctivul.

Scanned with OKEN Scanner

3. **Participiul** și **gerunziul.** Pentru *prezentarea participiului* s-au folosit participii care nu sînt utilizate ca adjective calificative : *citit, doborît, tăiat* etc. Am ales participii de acest fel, deoarece, în cazul participiilor masculine sau neutre la singular, din cauza sensului de acțiune îndeplinită și a formei identice cu a participiului din alcătuirea perfectului compus, participiul ar putea fi socotit de unii elevi predicat. În vederea prevenirii unor astfel de greșeli, relația din sintagma *substantiv + participiu* a fost explicată pornind de la construcția în care verbul la perfectul compus este urmat de un substantiv cu funcția de obiect direct :

Am tăiat copacul (copacii).	*copacul* **tăiat ;**	*copacii*	**tăiați.**
Am citit cartea (cărțile).	*cartea* **citită ;**	*cărțile*	**citite.**

S-a constatat că forma verbului care intră în alcătuirea perfectului compus poate fi folosită și ca adjectiv și s-a observat deosebirea în ce privește forma (acordul cu substantivul). Primul text analizat a cuprins propoziții paralele în care participiile acelorași verbe s-au aflat în alcătuirea predicatului sau cu valoare de adjectiv. Analiza a constat în sublinierea predicatelor, a subiectelor și a părților secundare exprimate prin adjective provenite din verbe la participiu și în indicarea prin săgeată a substantivelor determinate.

Verbele la gerunziu au fost obținute din verbe la infinitiv. S-au construit apoi propoziții în care gerunziul s-a aflat după același verb la persoanele I, a II-a și a III-a : *Eu am venit fugind (alergînd) ; Tu ai venit fugind (alergînd)* etc. Pe baza acestor propoziții, s-a constatat că forma verbului alcătuită cu sufixul *-ind* sau *-înd* nu se schimbă după persoană și număr, s-a introdus distincția *forme personale* și *forme nepersonale* și s-a stabilit că verbul cu formă personală are funcția de *predicat*, iar verbul cu formă nepersonală are funcția de *parte secundară* a propoziției. În toate cazurile analizate, la lecțiile despre verb și la cele de sintaxă, gerunziul s-a aflat numai în propoziții independente și la toate exercițiile s-a cerut identificarea predicatelor și a subiectelor. În aceste condiții, nici un elev n-a făcut greșeala de a lua verbul la gerunziu ca predicat.

(f) A d v e r b u l

Predarea adverbului a dus la următoarele *constatări generale :* cunoștințele au fost însușite cu cea mai mare ușurință ; realizarea legăturii dintre cunoștințele despre adverb și problemele de vocabular și cele de sintaxă face ca lecțiile să fie deosebit de atractive. Trecerea acelorași cuvinte de la valoarea de adjectiv la valoarea de adverb de mod și de la valoarea de adverb de mod la valoarea de adjectiv, alcătuirea construcțiilor cu două sau mai multe adverbe grupate în jurul unui verb și folosirea unor adverbe de loc sau de timp ca părți secundare în legătură cu un verb și în legătură cu un substantiv au fost exerciții pe care elevii le-au efectuat cu interes vădit.

Atît la lecția despre adverbul de mod, cît și la celelalte lecții, exemplele date de elevi au fost foarte variate, iar unele neașteptate : privește *lung ;* răspunse *scurt ;* răsună *dulce ;* vorbește *domol ; dis-de-dimineață ; încotro* (te duci ?) ; *într-acolo ; unde, cînd* și *cum* (l-ai văzut ?).

La exercițiul prin care s-au cerut exemple de adverbe de timp simple și adverbe compuse, cîțiva elevi, făcînd legătura cu cunoștințele de vocabular, au alcătuit „familia adverbului *ieri*" și a adverbului *mîine : „ieri, alaltăieri, răsalaltăieri, ieri-dimineață, ieri-noapte . . . ; mîine, poimîine, răspoimîine, mîine-dimineață, mîine-seară . . .*". Elevii au sugerat, astfel, un tip de exercițiu atractiv și foarte indicat pentru aplicațiile practice privitoare la ortografia unora dintre adverbele compuse.

Scanned with OKEN Scanner

Un aspect deosebit a fost faptul că majoritatea elevilor au folosit adverbe de mod, de loc sau de timp însoțite de adverbele *mai* și *foarte* și că în toate cazurile elevii au subliniat aceste adverbe împreună cu adverbele pe lîngă care au fost folosite. Discutarea construcțiilor respective a dus la constatarea rolului pe care îl au adverbele *mai* și *foarte* în exprimarea gradației : *repede (frumos ...), mai repede (mai frumos ...), foarte repede (foarte frumos ...).*

Controlul însușirii cunoștințelor s-a făcut printr-o lucrare cu *temele :* 1. sublinierea adverbelor de mod și a adjectivelor din textele de mai jos, notarea adverbelor și a adjectivelor și indicarea prin săgeată a verbului sau a substantivului determinat. **Textele.** (a) *Eu sînt om cu mînie repede. Pregătiți repede căruța ! Așezați blană moale să nu mă zdruncine tare.* (b) *Bunica începe încet, pe nas. Glasul ei parcă e adus de un vînt încet și slab.* 2. Construirea unei propoziții sau a două propoziții în care să se afle adverbe de loc, de timp și de mod ; sublinierea adverbelor, notarea felului lor și indicarea verbului determinat.

Rezultatele (%)

Tabelul 1

Adverbele și adjectivele din textele date	Analizate		Omisiuni
	Corect	Greșit	
1. mînie *repede*	82	18	—
2. pregătiți *repede*	91	—	9
3. să nu zdruncine *tare*	88	—	12
4. vînt *încet*	81	12	6
5. începe *încet*	90	—	10

Procentajele de recunoaștere ceva mai reduse în cazurile 1 și 4 se datoresc, în cazul 1, substantivului *mînie* care a fost confundat cu verbul *(se) mînie*, iar, în cazul 4, faptului că sintagma *vînt încet* s-a aflat după un verb care poate fi însoțit de adverbul *încet (e adus încet).*

N-am menționat în tabel adverbul *parcă*, fiindcă el nu se încadrează în rîndul adverbelor de mod predate. Dar, deși nu are sens calificativ, a fost notat ca adverb de mod de 26% din 68 de elevi.

Tabelul 2

Adverbele din propozițiile construite de elevi	Rezolvare completă	Neindicat felul adv.
Adverbele *de mod*	90	10
Adverbele *de loc*	91	9
Adverbele *de timp*	88	12

Cei mai mulți elevi (69%) au construit propoziții cu două adverbe. Cei-lalți au căutat să cuprindă în aceeași propoziție toate adverbele cerute.

Ca și la exercițiile de la predarea cunoștințelor, exemplele au fost foarte variate. Citez cîteva : *Ieri* am citit *repede, curgător* și *frumos ; Afară* ninge *liniștit ; Astă-noapte* și *azi-dimineață* a plouat *bine ; Acolo* au poposit *alaltăieri* niște drumeți ; *Acum, aici* lîngă fereastră am văzut *mai bine ; Astă-vară, acolo* în pădure păsările cîntau *foarte frumos.*

Scanned with OKEN Scanner

În ce privește folosirea adverbelor compuse, frecvența cea mai mare au avut-o *adverbele de timp alcătuite prin alăturarea elementelor componente.* Acestea au apărut în 90% dintre lucrări. *În toate cazurile au fost scrise corect.*

(g) Interjecția

Conținutul lecției despre interjecție s-a situat, în ce privește măsura în care i-a antrenat pe elevi, alături de lecția despre cuvintele compuse, menționată la p. 220. Cunoștințele despre diferitele categorii de interjecții imitative și cele despre interjecțiile folosite în locul unor verbe au constituit partea cea mai atractivă. Elevii au observat legătura dintre numeroase interjecții imitative — *sfîr, vîj, mrrr, poc, zdrang* etc. — și verbele formate de la interjecții. Acest lucru a pregătit trecerea la întrebuințarea unor interjecții în locul verbelor. Dintre *interjecțiile care pot apărea cu funcția de* **predicat,** au fost alese cele mai accesibile — interjecțiile folosite în locul unor verbe care exprimă o acțiune : Eu *zvrrr !* chibriturile din mînă ; Pupăza *zbrr !* pe o dugheană ; Lupul *hai !* pe ied de gît ; Șarpele *zvîc !* în sus ; Neghiniță *țîști !* în urechea împăratului. Prezența subiectului și a unui complement a făcut ca sensul de acțiune al interjecțiilor să fie recunoscut imediat. Exercițiul de *identificare a predicatelor și a subiectelor* din propozițiile date *a fost rezolvat de către toți elevii.* Precizez că prin construcțiile cu interjecții folosite în locul verbelor n-am urmărit îmbogățirea cunoștințelor despre modalitățile de exprimare a predicatului, ci sporirea caracterului atractiv al lecției. Din punct de vedere instructiv, lecția a avut, în primul rînd, scop practic. Exercițiile de izolare a interjecțiilor prin semnul exclamării sau prin virgulă au ocupat a doua parte a lecției. Ca temă pentru acasă, s-a cerut o scurtă compunere în care să se folosească interjecții variate. Compunerile au fost, în general, corespunzătoare în ce privește varietatea interjecțiilor și folosirea semnelor de punctuație. Multe au prezentat interes sub aspect creator. Din acest punct de vedere, cam o treime dintre compuneri au fost lucrări reușite. Citez compunerea *În ogradă* (titlu recomandat în clasă), chiar dacă autorul va fi avut un model.

Într-o ogradă

Sîntem într-o ogradă. Gălăgie cîtă vrei.
— *Cot-co-dac* — spune găina — am făcut un ou !
— *Miiaauu !* mare lucru — zice pisica.
— *Cucuriguuuu !* fă și tu unul dacă poți — sare cocoșul în apărarea găinii.
— *Mac, mac, mac, mac !* — zice rața — și eu pot să fac.
— *Ham !* da tăceți odată — se zbîrlește cîinele.
— *Miiierllaaauuu !* ați spus ceva ?
— *Mrrrrrrr !* ești obraznică ai ? *Pif ! Paf ! Trosc ! Bum ! Zdraang !* Pisica scăpă din labele cîinelui ca *vai* de ea.
— *Of ! Vai !* — se tînguie ea.
Cine caută găsește.

B. **Propoziția și părțile de propoziție**

(a) Felurile propozițiilor după scopul comunicării

Întrucît cunoștințele despre clasificarea propozițiilor după scopul comunicării au fost coborîte cu trei clase mai jos față de programele oficiale, precizez că nu s-au întîmpinat greutăți nici în privința însușirii denumirilor,

Scanned with OKEN Scanner

nici în alte privințe. Denumirea „propoziție *enunțiativă*" a fost explicată prin verbul *a enunța* = „a spune" (prin propoziția enunțiativă, vorbitorul *spune* sau *enunță* ceva), iar denumirea „propoziție *interogativă*", prin verbul *a interoga* = „a pune întrebări". Explicațiile date pe baza verbelor sinonime menționate au ajutat înțelegerea termenilor și au constituit, totodată, un prilej de îmbogățire a vocabularului elevilor.

Propozițiile exclamative și cele interogative au fost prezentate prin comparație cu propozițiile enunțiative neexclamative și în privința structurii lor, observîndu-se că unele sînt formulate ca și propozițiile enunțiative neexclamative — *A venit mama. A venit mama ! A venit mama ?* —, iar altele încep cu anumite cuvinte : propozițiile exclamative, cu cuvîntul *ce*, iar propozițiile interogative, cu „cuvintele interogative" *cine, ce, care, cîți (cîte)* sau prin diferite „adverbe interogative" — *cum, unde (de unde, pînă unde), încotro, cînd (de cînd, pînă cînd)*.

A p l i c a r e a c u n o ș t i n ț e l o r a avut caracter exclusiv practic. Fixarea termenilor care denumesc cele trei feluri de propoziții s-a făcut prin indicarea felului propoziției într-o coloană din dreapta textului (dialogului) alcătuit de elev.

A c c e s i b i l i t a t e a cunoștințelor a fost dovedită prin faptul că, de la primul exercițiu, *procentajele de recunoaștere a propozițiilor* și *de folosire corectă a denumirilor au fost : 100.*

(b) P r e d i c a t u l v e r b a l și s u b i e c t u l

1. Cunoștințele despre *propozițiile cu subiectul neexprimat* și despre *propozițiile fără subiect* s-au însușit în proporție de *100%*. Rezultatele au fost aceleași de la primul pînă la ultimul exercițiu la care au fost analizate propoziții cu structurile respective.

2. În ce privește *analiza subiectului multiplu*, în clasa a III-a s-a trecut la propoziții în care subiectele exprimate prin substantive s-au aflat la distanță unele de altele. Subiectele au fost *distanțate* prin cel mult *trei atribute*, dacă toate atributele au fost exprimate prin *adjective*. Dacă unul dintre atribute a fost exprimat prin *substantiv*, între subiecte nu s-au aflat mai mult de *două atribute*. La ultimul exercițiu din cadrul lecțiilor despre propozițiile cu predicat verbal, au fost analizate propozițiile : *La noi sînt* **codri** *verzi de brad și* **cîmpuri** *de mătasă. În văzduh se simțeau* **miresme** *de frunză tînără și* **răsuflarea** *pămîntului umed.* Procentajele de recunoaștere a subiectelor au fost : *100.*

3. La lecțiile despre propozițiile cu *predicatul exprimat prin verbul „a fi"* s-au analizat numai propoziții cu subiectul exprimat prin substantiv și s-a insistat asupra propozițiilor în care subiectul este așezat imediat **după** predicat, fiindcă în cazurile de acest fel, poziția subiectului duce, de obicei, la confundarea subiectului cu numele predicativ.

(c) P r e d i c a t u l n o m i n a l

1. În propozițiile cu *numele predicativ exprimat prin adjectiv*, numele predicative s-au aflat în situațiile cunoscute din clasa a II-a și în următoarele situații noi : **verb copulativ** [*subiect* exprimat prin *substantiv* sau prin *pronume personal*] **nume predicativ** ; *verb copulativ* — **NP1**[*complement de mod comparativ*] și (,) **NP2** + *complement de mod comparativ*. Construcția cu complementul comparativ intercalat între două nume predicative a rezultat din amplificarea propoziției prin adăugarea după construcția de tipul *(este)* **alb ca zăpada** (cunoscută din clasele anterioare) a unei a doua construcții de același tip.

Scanned with OKEN Scanner

2. *Modalităţile de exprimare a numelui predicativ* introduse în clasa a III-a au reprezentat, în eşalonarea cunoştinţelor, *etapa cunoaşterii numelor predicative de calificare exprimate prin substantive.* În privinţa numelui predicativ exprimat prin *substantiv fără prepoziţie,* programa experimentată s-a deosebit de programele oficiale prin faptul că acest mod de exprimare a fost introdus după consolidarea deprinderilor de analiză a predicatului exprimat prin *a fi + adjectiv* şi după ce elevii au cunoscut propoziţiile cu *predicatul verbal* exprimat prin verbul *a fi* şi faptul că, în propoziţiile respective, *subiectul* exprimat prin substantiv este *aşezat* de foarte multe ori *după predicat.*

3. *Prevenirea confuziei* dintre *subiectul* aşezat după predicatul exprimat prin *a fi* şi *numele predicativ* exprimat prin substantiv fără prepoziţie a fost urmărită prin analiza unui număr însemnat de propoziţii în care subiectul s-a aflat după verbul *a fi* cu funcţia de *predicat verbal* sau de *verb copulativ.*

4. *Identificarea numelui predicativ şi a subiectului* s-a făcut prin s c h e m a o p e r a ţ i o n a l ă: 1. sublinierea verbului *a fi*; 2. aflarea subiectului; 3. găsirea numelui predicativ.

Prin poziţiile variate ale numelui predicativ şi ale subiectului şi prin cazurile de intercalare a altei (altor) părţi de propoziţie între verbul copulativ şi numele predicativ sau între două nume predicative, propoziţiile cu predicat nominal analizate în clasa a III-a au fost cele care au solicitat în cea mai mare măsură gîndirea logică şi atenţia, pentru că majoritatea situaţiilor l-au obligat pe elev să cerceteze şi alte relaţii din propoziţie pentru a stabili care termen are funcţia de nume predicativ. Citez propoziţiile analizate la ultimul exerciţiu din cadrul lecţiilor despre predicatul nominal, fiindcă unele propoziţii prezintă situaţii care nu apar în propoziţiile analizate la lucrarea de control: 1. De flori frumoase e *poiana* **plină.** 2. Ce **doctor** minunat **e** *natura!* 3. **Nu este** *el* **meşter** priceput ca tine. 4. Şi *eu* **eram vesel** ca vremea cea bună şi **copilăros** ca vîntul. R e z u l t a t e l e. Nici unul dintre cele trei subiecte aşezate după verbul copulativ n-a fost luat ca nume predicativ. În ultima propoziţie, 88% din 68 de elevi au indicat ambele nume predicative.

5. La *lucrarea de control* s-a cerut sublinierea şi notarea predicatelor şi a subiectelor din propoziţiile: *1. Uşile palatului erau de aur şi de argint. 2. Apa era limpede ca cristalul şi rece ca gheaţa. 3. Lung e drumul şi bătut din Siret şi pînă-n Prut. 4. Ca o oglindă într-o ramă de verdeaţă este apa lacului.*

Rezultatele

Predicatele şi felul cum au fost analizate	Elevi 68	%
1. *erau de aur şi de argint*		100
2. *era limpede... şi rece*		89
era limpede		11
3. *lung e* drumul *şi bătut*		77
lung e		15
e — predicat verbal		8
4. *ca o oglindă... este*		89
de verdeaţă este		6
este — predicat verbal		5

Scanned with OKEN Scanner

Rezultatele mai concludente, în privința capacității elevilor de a descifra relațiile dintre termenii propozițiilor, sînt cele privitoare la propozițiile a treia și a patra, deoarece în aceste propoziții s-au aflat două situații pe care elevii nu le-au întîlnit în textele analizate pînă la lucrarea de control : *intercalarea verbului copulativ și a subiectului între două nume predicative coordonate* (prop. 3) ; *numele predicativ substantival cu topica inversă, despărțit de verbul copulativ prin alte părți de propoziție exprimate prin substantive* (prop. 4). Pe de altă parte, în cele două propoziții s-au aflat termeni care, în cazul unei analize superficiale, pot duce la greșeala de a lua verbul copulativ drept predicat verbal : *complementele circumstanțiale de loc* din propoziția a treia și atributul *într-o ramă* din propoziția a patra. Numărul elevilor cu răspuns negativ la această probă a fost neînsemnat. În ce privește recunoașterea și a celui de-al doilea nume predicativ din propoziția a treia, procentajul 77 a fost destul de mare pentru o situație nu numai nouă pentru elevi, ci și puțin obișnuită.

6. Pentru formarea deprinderilor de *aplicare a regulii de punctuație* privitoare la folosirea virgulei între două nume predicative sau între două subiecte în cazul în care conjuncția apare și înaintea primului termen, s-au folosit exerciții de felul celor utilizate în clasa a II-a.

Controlul însușirii regulii s-a făcut prin două probe. **Proba 1.** Sublinierea și notarea părților principale din propoziții date și completarea textelor cu virgulele necesare. Propozițiile au cuprins cazurile : *și S1 și S2 și S3 ; nici S1 nici S2 nici S3 ; sau NP1 sau NP2 ; ori NP1 ori NP2*. **Proba 2.** Construirea liberă a cîte unei propoziții în care regula de punctuație să fie aplicată : la subiecte legate prin *și* și la subiecte legate prin *nici ;* la nume predicative legate prin *și*, nume predicative legate prin *nici* și la nume predicative legate prin conjuncția *sau* ori prin conjuncția *ori*.

Rezultatele (%)

Probele	Cazurile	Elevi : 68	Lucrări	
			Fără omisiuni	Cu omisiuni 1 - 2
1	și..., și...		80	20
	sau..., sau...		87	13
	Celelalte cazuri		100	—
2	și.... și...		87	13
	sau ..., sau...		90	10
	Celelalte cazuri		100	—

(d) Atributul și complementul

1. După cum s-a văzut din cuprinsul programei, predarea atributului și a complementului a fost pregătită sub toate aspectele : notele definitorii (pregătite prin diferențierea părților secundare ale propoziției, după legătura cu un substantiv sau cu un verb) ; părțile de vorbire prin care poate fi exprimat atributul sau complementul ; felul cum se realizează legătura dintre atribut sau complement și substantivul ori verbul determinat ; întrebările la care răspund atributele sau complementele. Pe de altă parte, ceea ce s-a însușit la lecțiile indicate în programă a fost consolidat pe parcursul predării părților de vorbire, prin numeroase exerciții de alcătuire a schemelor structurale ale propozițiilor. În cea mai mare parte, aceste exerciții au reprezentat o *activitate suplimentară* **cerută de elevi.** Primele indicații asupra felului cum se alcătuiește schema unei propoziții au fost date la lecția despre funcțiile

sintactice ale substantivului. Exercițiile de desfășurare în schemă a relațiilor dintre cuvinte au plăcut atît de mult elevilor, încît ei au cerut ca la fiecare temă (indiferent de conținutul lecției predate) să li se dea una sau două propoziții cărora să le alcătuiască schemele. Unii elevi au introdus în schemele obținute alți termeni, lungind cît s-a putut lanțurile de atribute sau de complemente.

În condițiile date, prima lecție despre atribut și complement a avut caracterul unei lecții de recapitulare. S-au actualizat cunoștințele despre părțile de vorbire care pot fi în legătură cu substantivul sau cu verbul și s-au dat denumirile atribut sau complement. În ce privește exercițiile de recunoaștere a atributelor și a complementelor, prin felul cum au fost ordonate propozițiile, s-a înaintat de la construcțiile cu un număr mic de termeni la construcții ceva mai dezvoltate și de la complementul așezat după verb la complementul așezat înaintea verbului: A.1. *Mugurii răşinoşi s-au umflat pe crengile copacilor.* 2. *Vîntul serii clătina pîlcurile de arbori.* 3. *Pe bolta senină apăruse luceafărul strălucitor.* 4. *Pe crenguțele de salcie s-au ivit mîțișori mătăsoși și moi.* B.1. *Doi oameni voinici au tras luntrea la mal.* 2. *Cei paisprezece pescari bărboși făcuseră pe mal un foc mare.*

În propozițiile analizate la celelalte lecții s-au aflat situații mai variate. Propozițiile au fost alese în așa fel, încît în timpul dat să poată fi cuprinse atribute și complemente cu toate modalitățile de exprimare prevăzute la predarea părților de vorbire. Majoritatea propozițiilor au avut șase sau șapte termeni, iar lanțurile de părți secundare au fost de doi sau trei termeni. Singurele cazuri în care s-au aflat înlănțuite mai mult de trei părți secundare au fost următoarele: *Spicul* **din vîrf cu firișoare lungi** *și* **roșcate** *este ca o coadă mică de vulpe. Un rîu cu apă repede și turbure trece* **vuind pe lîngă șirul de sălcii pletoase.** *Copacii au plecat* **de la malul însorit al mării spre munții cu culmi înzăpezite.** În privința atributelor sau a complementelor exprimate prin substantive cu prepoziție și a atributelor substantivale introduse prin articolul genitival, construcțiile au fost limitate la situațiile cele mai accesibile: cazurile în care nu s-a intercalat altă parte de propoziție între substantiv și prepoziție sau între substantiv și articol.

2. *Procedeul de analiză.* Înainte de predarea atributului și a complementului, comenzile exercițiilor au fost formulate astfel: *Fă operațiile P, S. Subliniază părțile secundare și arată prin săgeată substantivul sau verbul cu care se află în legătură. Fă schema propozițiilor* (sau: Fă schema propozițiilor 1, 2 și 4). Prima comandă a însemnat: sublinierea și notarea predicatului verbal cu **PV**, a termenilor predicatului nominal cu **V leg.** și **NP** și a subiectului cu **S**; numerotarea numelor predicative și a subiectelor, în cazul propozițiilor cu mai multe nume predicative sau cu mai multe subiecte. După introducerea termenilor atribut și complement, cele două comenzi privitoare la părțile propoziției au fost restrînse astfel: *Fă operațiile P, S, A, C.* Partea referitoare la atribute și la complemente a însemnat: sublinierea și notarea prin simbolurile A sau C; numerotarea atributelor și a complementelor în ordinea în care apar în propoziție și indicarea substantivelor sau a verbelor determinate. În privința schemelor structurale, la prima lecție s-a cerut alcătuirea schemelor tuturor propozițiilor, iar la lecțiile următoare s-au cerut schemele propozițiilor în care au apărut situații noi și ale propozițiilor la a căror analiză am presupus că s-ar putea face unele greșeli. Întrucît, la data predării atributului și a complementului, elevii aveau deprinderea de a alcătui

schemele cu transcrierea fiecărui termen al propoziției, s-a trecut repede (chiar de la prima lecție) la schemele în care părțile propoziției au fost indicate numai prin simboluri. Operațiile fiind simplificate la maximum și textele fiind date pe foile de lucru, la primele trei lecții au putut fi analizate patruzeci de propoziții. (Douăzeci și opt au fost analizate în clasă și douăsprezece, acasă.)

3. *Lucrarea de control* a avut ca t e m ă analiza următoarelor propoziții : 1. *În vremurile de altădată s-a petrecut o întîmplare neobișnuită.* 2. *Într-o zi, niște oameni răi au furat soarele, luna și stelele.* 3. *Feciorul cel mic al împăratului i-a urmărit pe hoți pînă la ascunzătoarea lor.* 4. *Vîntul serii duce spre sat o răcoare plăcută și un miros sănătos de flori de cîmp.* 5. *Care cu poveri de muncă vin încet și scîrțîind.* Propozițiile au fost analizate în felul arătat la punctul 2. Au fost prezenți *68 de elevi.*

Rezultatele

	%
— Recunoașterea tuturor *atributelor* și indicarea substantivelor determinate	90
— Recunoașterea tuturor *complementelor* și indicarea verbelor determinate	90
— Cuprinderea *prepozițiilor* și a *articolelor* proclitice în exprimarea părților secundare	100
— Lucrări *fără greșeli sau omisiuni*	81
— Lucrări cu *1—2 greșeli* sau cu *1—3 omisiuni*	19

Felul greșelilor : în propoziția a treia, sublinierea complementului **i** - împreună cu predicatul ; în propoziția a patra, considerarea atributului *de cîmp* ca determinant al substantivului *miros.*

C. **Fraza**

Predarea frazei s-a deosebit de felul cum sînt prezentate cunoștințele în manualele actuale prin faptul că frazele n-au fost date de-a gata, ci s-au obținut *din îmbinarea unor propoziții independente.* Paralel cu construirea frazelor, s-au introdus și regulile de punctuație. Exercițiile pentru formarea deprinderilor de punctuație au ocupat locul principal. Deprinderile de delimitare a propozițiilor s-au consolidat prin exercițiile practice, deoarece la aceste exerciții s-au efectuat și operațiile de subliniere a predicatelor și de delimitare a propozițiilor.

Însușirea cunoștințelor a fost verificată printr-un exercițiu de despărțire a frazelor în propoziții și de completare a textului cu virgulele necesare. În text s-au aflat cinci propoziții juxtapuse și cîte două propoziții legate prin conjuncțiile *și, sau (ori), iar, dar (însă).*

Rezultatele

	%
— Delimitarea corectă a propozițiilor	100
— Completarea textului cu toate virgulele	81
— Omisiuni : 1—2	6
3	13

Scanned with OKEN Scanner

Încheiere

1. Cercetarea de la clasa a III-a a dovedit accesibilitatea, la vîrsta de 9—10 ani, a tuturor noțiunilor și categoriilor lingvistice prin care programa experimentată a depășit prevederile actualei programe pentru clasa a IV-a. În privința cunoștințelor care nu apar în programa actuală, menționez că, după încheierea cercetării, unele — *familia de cuvinte, cuvintele compuse, numeralul, formele accentuate* și *formele neaccentuate ale pronumelor personale, pronumele dînsul (dînsa), pronumele de politețe* și *subiectul multiplu* — au fost cuprinse în programa oficială pentru clasa a IV-a, aprobată în 1969[93]. Pe baza acestei programe, din 1970 pînă în 1974, adică pînă la aplicarea programei actuale, cunoștințele menționate au fost predate la clasele a IV-a cu copii școlarizați la vîrsta de 6 ani. Învățătorii care au condus în acest interval clasele a IV-a ar putea confirma (sau infirma) accesibilitatea la nivel de masă a cunoștințelor în discuție. Cred că răspunsul va fi afirmativ, deoarece nici unul dintre învățătorii care au participat la dezbaterea proiectului de programă publicat în 1973 n-a cerut scoaterea noțiunilor respective din programele pentru clasele primare[94].

2. Faptul că majoritatea cunoștințelor prevăzute inițial în programa pentru clasa a IV-a au fost însușite cu un an mai devreme a confirmat ipoteza că, în condițiile create prin restructurarea programei, prin înnoirea metodologiei obiectului și prin toate celelalte măsuri luate în vederea îmbunătățirii procesului instructiv, ritmul de însușire a cunoștințelor va fi mult mai accelerat decît în condițiile predării tradiționale și că volumul de cunoștințe propus pentru ciclul primar va putea fi parcurs în timpul dat. Timpul de parcurgere a fost chiar mai scurt. *Din cele 263 de ore repartizate prin vechiul plan de învățămînt, pentru predarea limbii române în clasele I—IV au fost folosite pentru parcurgerea programelor experimentate la clasele I—III, 206 ore.* Ar mai fi fost necesare circa 15 ore pentru a fi cuprinse în clasa a III-a și cunoștințele menționate la p. 209 și pentru aplicații practice prin mai multe compuneri. Timpul disponibil ar fi fost și în acest caz destul de însemnat : 42 de ore. În cele 206 ore folosite, față de ceea ce a fost prevăzut în vechea programă oficială pentru clasele I—IV, au fost predate în plus douăzeci și două de noțiuni și categorii lingvistice, dintre care șaptesprezece cu termenii corespunzători, și un număr însemnat de reguli ortografice, ortoepice, de acord și de punctuație.

3. În ce privește *condițiile de parcurgere a programei în experimentul de la clasa a III-a*, deși programa a fost încărcată cu o serie de cunoștințe coborîte de la clasa a IV-a, totuși **cuantumul de informații repartizat pentru fiecare lecție n-a depășit capacitatea de asimilare sau puterea de muncă a elevilor.** Singurul neajuns a constat în faptul că unele probleme practice (anumite cazuri de ortografie a construcțiilor cu pronume neaccentuate și a substantivelor masculine în nominativ-acuzativ plural) n-au putut fi reluate sistematic, la anumite intervale, în vederea consolidării a ceea ce pentru unii elevi n-a devenit deprindere.

---

[93] Pronumele *dînsul (dînsa), pronumele de politețe* și *subiectul multiplu* au fost introduse în urma propunerilor făcute prin proiectul de programă elaborat la Institutul de științe pedagogice, proiect la a cărui întocmire a fost folosită programa pe care am elaborat-o în 1964—1965. În această versiune, prevăzusem predarea noțiunilor respective în clasa a IV-a.

[94] În proiectul de programă pentru clasa a III-a au fost prevăzute familia de cuvinte, cuvintele compuse și propoziția cu două sau mai multe subiecte, iar în proiectul pentru clasa a IV-a, denumirea „subiect multiplu" și celelalte noțiuni aflate în programa din 1969.

4. *Interesul elevilor față de obiectul limba română* s-a manifestat prin dorința de a cunoaște mai mult, prin plăcerea de a descifra texte cu situații de topică mai deosebite, de a analiza probleme de vocabular și printr-o anumită tendință, care ar putea fi socotită un început al interesului de investigație. Elevii au adus în discuție fapte de limbă constatate în vorbire sau întîlnite în cărțile pe care le-au citit. Au fost semnalate : deosebirea dintre imperativul negativ și imperativul pozitiv al unor verbe *(Strigă ! Nu striga ! Citește ! Nu citi !);* construcțiile cu adjectivul aflat după un verb care arată acțiune (Copiii *merg voioși* la școală) ; construirea timpurilor compuse cu auxiliarul plasat după verbul conjugat (— Mai *auzit-ai* dumneata, cumnată, una ca asta... ? /—Ei ! Auzi ! *Vedea-i-aș* mari !) ; cazuri de propoziții cu predicatul verbal sau cu verbul copulativ neexprimat (— Cu cine ai venit ? — *Cu mama.* — Cum a fost filmul ? — *Foarte frumos.*). Semnificativ a fost faptul că astfel de „descoperiri", care au dovedit un progres însemnat în dezvoltarea gîndirii gramaticale a elevilor, n-au aparținut numai elevilor fruntași, ci și elevilor de niveluri diferite.

CLASA A IV-a

Întrucît programa experimentată la clasa a IV-a s-a adresat unor elevi de vîrsta celor din actualele clase a V-a și pentru că prin prevederile programei oficiale aplicate în prezent la clasa a V-a s-a urmărit, ca și prin programa pe care am experimentat-o la clasa a IV-a, înlăturarea neajunsurilor vechii programe pentru clasa a V-a, dau, ca termeni de comparație, conținutul esențial al celor două programe oficiale.

PROGRAMELE OFICIALE PENTRU CLASA A V-A

1. **Programa din 1965.** *Numărul de ore :* 64.

Fonetica. Despărțirea cuvintelor în silabe (fără reguli).

Gramatica. P ă r ț i l e d e v o r b i r e. **Substantivul și articolul.** Articolul *hotărît* și articolul *nehotărît.* Articolul *genitival. Cazurile* substantivelor și *funcțiile sintactice.* Ortografia substantivelor masculine la nominativ-acuzativ plural și a substantivelor feminine la genitiv-dativ singular. Punctuația vocativului. **Adjectivul.** Acordul cu substantivul. **Pronumele personal.** Cazurile și funcțiile sintactice. Ortografia construcțiilor cu pronume neaccentuate conjuncte[95]. **Pronumele și adjectivul posesiv. Numeralul cardinal și numeralul ordinal. Verbul.** Modurile personale (predicative) : *indicativul, conjunctivul, optativul, imperativul.* Modurile nepersonale (nepredicative) : *infinitivul* și *participiul.* Timpurile indicativului : *prezentul, imperfectul, perfectul simplu, perfectul compus, mai mult ca perfectul, viitorul.* Verbele ajutătoare : *a fi, a avea, a voi.* **Adverbul.** Adverbe *de mod, de loc, de timp.* **Prepoziția.** Prepoziții *simple* și prepoziții *compuse.* **Conjuncția. Interjecția.** Punctuația interjecției.

S i n t a x a p r o p o z i ț i e i. **Subiectul** exprimat prin *substantiv* și prin *pronume personal.* **Predicatul verbal,** Acordul cu subiectul. **Predicatul nominal**

[95] Ortografia, ca recomandare făcută în general, a fost prevăzută și la părțile de vorbire care urmează după pronume.

exprimat prin verbul copulativ „a fi" și nume predicativ[96]. **Atributul** exprimat prin *substantiv* și prin *pronume personal*. **Complementul direct** și **complementul indirect** exprimate prin *substantiv* și prin *pronume personal*. „Punctuația în propoziție".

Sintaxa frazei. *Propoziție principală* și *propoziție secundară*. Fraze alcătuite din două sau din mai multe propoziții principale sau din propoziții principale și propoziții secundare. „Punctuația în frază".

2. **Programa aplicată începînd din 1974.** *Numărul de ore*: 50.

— *Cunoștințe* în minus *față de programa din 1965: articolul genitival, numeralul ordinal, pronumele* și *adjectivul posesiv, verbele auxiliare, clasificarea adverbelor* după principalele sensuri lexicale (adverbe *de mod, de loc, de timp*), *felurile prepozițiilor (simple* sau *compuse)*.

— *Cunoștințe* în plus[97]:

Vocabularul. *Familia de cuvinte*. „Rădăcină, temă, terminație". Antonime.*

Gramatica. Părțile de vorbire. **Numeralul cardinal*. Pronumele de politețe. Pronumele** și **adjectivul demonstrativ. La verb: viitorul anterior, gerunziul** și **supinul.** *Funcțiile sintactice* prevăzute la părțile de vorbire: la *adjectiv*, funcția de *atribut*; la *adverb*, funcția de *complement*; la *substantiv*, la *pronume*, la *numeral* și la *modurile nepersonale*, funcțiile: *subiect, atribut* și *complement*[98].

Sintaxa propoziției. **Subiectul** exprimat prin *numeral cardinal* și prin *verb la mod nepersonal*. Subiectul *subînțeles*. **Atributul** exprimat prin *adjective demonstrative*. **Complementul direct** și **complementul indirect** exprimate prin *pronume demonstrative* și prin *numerale cardinale*.

Faptul că la predarea părților de vorbire s-au introdus cunoștințe despre funcțiile lor sintactice constituie un progres față de programa anterioară, dar măsura n-a fost pusă în lumină prin indicații precise cu privire la ceea ce ar trebui să se realizeze prin predarea funcțiilor sintactice la părțile de vorbire. Dintre cunoștințele respective, unele n-au fost valorificate nici la partea „Sintaxa propoziției", fiindcă nu s-au stabilit legături depline între această parte și funcțiile prevăzute la părțile de vorbire. La atribut nu apare exprimarea prin numeral și prin verbe la moduri nepersonale, la complement n-a fost preluată exprimarea prin adverbe și prin verbe la moduri nepersonale. Legătura cu funcțiile sintactice prevăzute la modurile nepersonale nu s-a realizat decît la subiect. Corelațiile necesare n-au fost observate nici în cazul unora dintre cunoștințele trecute în programa pentru clasa a VI-a. *Articolul genitival* ar fi fost bine să rămînă la clasa a V-a, clasă la care s-a prevăzut predarea cazului genitiv. *Sensurile lexicale ale adverbelor* nu pot fi desprinse (după părerea mea) de predarea noțiunii „adverb" și nici nu există un motiv de amînare, fiindcă adverbele care arată locul, timpul sau modul acțiunii sînt recunoscute cu ușurință de către elevi, tocmai datorită acestor sensuri. Nici clasificarea

---

[96] Modalitățile de exprimare a numelui predicativ n-au fost precizate. Apreciind linia oficială după cuprinsul manualului pentru clasa a V-a, exprimarea numelui predicativ a fost limitată la adjectiv și substantiv în nominativ.

[97] Cele notate cu asterisc reprezintă cunoștințe care în vechea programă au fost prevăzute la clasa a IV-a.

[98] Diferențierea complementelor în complement direct și complement indirect s-a făcut la sintaxa propoziției, iar pentru funcția de atribut a părților de vorbire declinabile, nu s-a precizat la care cazuri trebuie predată. Probabil că numai la cazul genitiv, deoarece atributul în acuzativ este prevăzut în programa pentru clasa a VI-a, iar atributul în nominativ (considerat apoziție) apare în programa pentru clasa a VII-a. Sub aspectele menționate, atît în privința complementului, cît și a atributului, s-a procedat ca în vechea programă.

prepozițiilor în *prepoziții simple* și *prepoziții compuse* nu constituie o problemă care să ceară amînarea acestei clasificări în altă clasă decît aceea în care se predă noțiunea „prepoziție".

În privința problemelor de ordin practic, programa din 1974 a adus îmbunătățiri simțitoare. Au fost indicate în mod concret anumite probleme de ortografie și de ortoepie, care trebuie urmărite prin aplicațiile practice. Au rămas însă destule cazuri necuprinse sau formulate, ca în vechea programă, în mod general.

Îmbogățirea în măsură însemnată a volumului cunoștințelor teoretice și al celor practice cere însă asigurarea timpului necesar pentru parcurgerea cu bune rezultate a materiei propuse. Cred că prea mult nu se poate realiza, pentru că : *pragul dintre clasa a IV-a și clasa a V-a a devenit mult mai înalt* (pregătirea teoretică prevăzută pînă la absolvirea clasei a IV-a este sub nivelul celei care se realiza pe baza vechii programe pentru clasa a IV-a) ; *volumul de cunoștințe a fost mărit* față de cel prevăzut în vechea programă pentru clasa a V-a, iar *numărul orelor date a fost redus*. Reduceri însemnate s-au făcut la substantiv și la verb. La substantiv numărul orelor a fost redus de la zece la cinci ore, iar la verb de la treisprezece la șase ore. Pe de altă parte, *nu se poate presupune că s-a ajuns la o accelerare a ritmului de însușire a cunoștințelor*, deoarece se lucrează tot în vechile condiții (fără mijloace de autocontrol pentru însușirea problemelor mai dificile și fără materialul necesar pentru activitatea individuală a elevilor).

PROGRAMA EXPERIMENTATĂ

1. DESCRIEREA PROGRAMEI

(a) Cunoștințele de lexicologie

În clasa a IV-a nu s-au introdus noțiuni noi. S-a continuat lărgirea cunoștințelor despre mijloacele interne de îmbogățire a vocabularului, accentul punîndu-se pe alcătuirea de cuvinte noi cu ajutorul prefixelor sau al sufixelor. Spre deosebire de programele oficiale, în care cunoștințele despre prefixe și sufixe au fost prevăzute într-o singură clasă, am considerat că, față de importanța cunoștințelor respective pentru îmbogățirea vocabularului elevilor și pentru însușirea conștientă a problemelor de ortoepie și de ortografie puse de cele mai multe prefixe și sufixe, *este necesar ca prefixele și sufixele să fie eșalonate, ca și cunoștințele de fonologie sau de gramatică, după criterii corespunzătoare scopului practic al învățămîntului*, considerat în funcție de realitatea lingvistică și de nevoile simțite la nivelul diferitelor clase. Altfel, masate într-o singură clasă și prevăzute prea tîrziu, informațiile despre prefixe și sufixe nu pot da rezultatele pe care ar trebui să le dea.

Prefixele și sufixele prevăzute în programa pentru clasa a IV-a au fost selectate după frecvența lor în vorbirea curentă sau după locul pe care au început să-l capete în vocabularul elevilor cuvintele formate cu anumite prefixe sau sufixe și după problemele de pronunție sau de scriere pe care le pun. În general, am căutat ca prin prefixele sau sufixele alese să se rezolve și anumite probleme de ortografie sau de ortoepie. În cazul sufixelor *-ism* și *-ist*, am avut în vedere productivitatea lor într-un domeniu al vocabularului familiar elevilor — denumiri ale sporturilor și ale sportivilor (*atletism, ciclism, ciclist, fotbalist* etc.) —, precum și legătura cu programa de istorie pentru clasa a IV-a, programă care conduce la conturarea conținutului

termenilor care denumesc orînduiri sociale și al adjectivelor corespunzătoare — *capitalism(ist)*, *socialism(ist)*, *comunism(ist)* — sau aduce în vocabularul elevilor alte cuvinte alcătuite cu sufixele respective — *eroism*, *patriotism* etc. Unele dintre prefixe au fost date în aceeași clasă, fiindcă prezintă probleme de ortografie comune (prefixele *des-* sau *dez-* și *răs-* sau *răz-*) sau pentru că se pot îmbina cu cuvintele formate cu prefixele *în-*, *îm-*, fapt care oferă prilej de actualizare a problemelor de ortografie *înn-*, *îmb-*, *împ-* (cazurile : *reînn-*, *reîmb-*, *reîmp-*, *dezîmb-*, *dezîmp-*), ori pentru că realizează cu aceleași cuvinte de bază serii de cuvinte cu o anumită înlănțuire de sensuri (vezi textul programei, p. 250).

(b) Cunoștințele de fonologie

Așa cum am arătat la p. 96, cunoștințele cuprinse în programa experimentată la clasa a IV-a reprezintă probleme practice a căror rezolvare am socotit că poate fi încheiată și trebuie încheiată pînă la absolvirea ciclului primar. În acest caz, în clasa a V-a ar urma că se recapituleze cunoștințele însușite în clasele primare și să se continue (la lecțiile de gramatică sau de vocabular ori la orele de compunere) actualizarea regulilor generale de ortografie, în vederea consolidării deprinderilor practice, în situațiile în care profesorul crede că acest lucru este necesar. În ce privește cuvintele din fondul vechi sau cuvintele împrumutate a căror ortografie sau ortoepie nu se încadrează în regulile predate, elevii trebuie îndrumați să se conducă după *Îndreptarul ortografic, ortoepic...*

(c) Cunoștințele de gramatică

1. *Volumul cunoștințelor* teoretice. Din punctul de vedere al îmbogățirii cunoștințelor sub aspectul *terminologiei gramaticale*, programa pentru clasa a IV-a se aseamănă cu programa experimentată la clasa a II-a. În aceste programe, cunoștințele noi au reprezentat, în majoritatea cazurilor, reluarea în termeni gramaticali a unor forme sau relații a căror însușire a fost urmărită în clasa anterioară prin lecții speciale. În această situație s-au aflat, în clasa a IV-a, termenii care denumesc *cazurile*, *complementele* — complementul direct, complementul indirect, complementele circumstanțiale (de loc, de timp, de mod) —, *timpurile din grupul trecutului*, *modurile personale* și *modurile nepersonale*. În privința pregătirii pentru clasificarea modurilor nepersonale, supinul — singurul mod necuprins la lecțiile pregătitoare din clasa a III-a — a fost pregătit prin cunoștințele despre formele participiului.

Funcțiile sintactice prevăzute la modurile nepersonale au fost stabilite pe baza frecvenței în limbă ca mod de exprimare. În ce privește *felurile complementelor*, acestea au fost limitate la cîteva sensuri sintactice corespunzătoare categoriilor de complemente prevăzute la funcțiile celorlalte părți de vorbire. Complementele indicate în programă, la C.L 3 și 4 au constituit informațiile de bază. Ulterior, prin textele propuse pentru analiză, s-au adăugat alte feluri de complemente : *complementul de mod* exprimat prin verb la *infinitiv* (construcția de tipul : privește *fără a clipi*) ; *complementul de loc* exprimat prin verb la *supin* (construcția de tipul : a dus vitele *la păscut*) ; *complementul de timp* care răspunde la întrebarea *cînd?*, exprimat prin verb la *gerunziu*. Prin corespondența dintre complementele exprimate prin verbe la moduri nepersonale și complementele prevăzute la celelalte părți de vorbire, s-a urmărit realizarea caracterului de sistem al programei și asigurarea accesibilității cunoștințelor despre funcțiile modurilor nepersonale pentru toate categoriile de elevi. Dintre celelalte funcții care pot fi

Scanned with OKEN Scanner

îndeplinite de modurile *infinitiv* și *supin* — subiect, nume predicativ și atribut —, am ales funcțiile *nume predicativ* și *atribut* (nu subiect și atribut, ca în actuala programă oficială). Am dat funcția de nume predicativ fiindcă infinitivul și supinul sînt mai frecvent folosite cu funcția de nume predicativ decît cu funcția de subiect. Pe de altă parte, numele predicativ, avînd același conținut și același mod de construire ca și atributul exprimat prin infinitiv sau prin supin, s-a realizat la aceste moduri, ca și la participiu, legătura logică dintre cele două funcții înrudite.

În cazurile menționate mai jos, introducerea termenilor noi a fost pregătită prin categoriile de cuvinte date în clasele anterioare ca indicatori de control pentru ortografia substantivelor masculine în nominativ-acuzativ plural. De la cuvintele *amîndoi, tustrei* etc. s-a trecut la denumirea *numerale colective*, de la cuvintele *aceștia(a), acei(a), ceilalți* s-a trecut la *pronumele* și *adjectivele demonstrative* și de la cuvintele *unii, alți, cîțiva, toți*, la *pronumele* și *adjectivele nehotărîte*. Este interesant de observat că procedeul reglării ortografiei substantivelor masculine după determinanții specifici a condus la introducerea pronumelui nehotărît mai devreme față de prevederile programelor oficiale și înainte de pronumele relativ și că acest lucru a însemnat așezarea celor două feluri de pronume în ordinea accesibilității[99]. În privința cazurilor, la numerale, la pronumele demonstrativ și la pronumele nehotărît cunoștințele au fost limitate la cazurile nominativ și acuzativ, fiindcă timpul n-ar fi permis cuprinderea unor informații în plus.

Ca bază pentru explicarea pronumelor nehotărîte în a căror alcătuire intră pronumele *cine, ce, care, cîți*, am introdus *pronumele interogative* (formele de nominativ-acuzativ), pronume pentru care a existat o pregătire din clasa a III-a (la prezentarea modalităților de construire a propozițiilor interogative, pronumele *cine, ce, care, cîți* au fost numite „cuvinte interogative").

Cunoștințele despre *posibilitățile de combinare a cuvintelor* au fost îmbogățite cu construcțiile în care *adjectivul* și *adverbul* sînt *termeni regenți*. S-au dat complementele mai accesibile. La construcțiile cu adjectiv s-a pornit de la complementul comparativ de tipurile *alb* **ca zăpada**[100], *înalt* **cît casa**, apoi s-au introdus complemente în acuzativ cu diferite prepoziții, iar la adverb s-a dat numai complementul comparativ de tipul *(merge) încet* **ca melcul.**

La *sintaxa frazei* cunoștințele despre propozițiile subordonate au depășit programa oficială prin *diferențierea subordonatelor după cuvîntul regent* (substantiv sau verb) în subordonate *atributive* și subordonate *completive* și a propozițiilor completive, după unele sensuri sintactice cunoscute de elevi, în subordonate *completive* (au fost urmărite numai completivele care răspund la întrebarea *ce?*) și subordonate *circumstanțiale de loc, de timp* și *de mod*[101]. Diferențierea subordonatelor în atributive și completive a decurs din faptul că propoziția subordonată a fost definită în mod clar, ca propoziție care se află în relație cu un anumit *cuvînt* (un *substantiv* sau un

---

[99] Și în vechea programă, și în programa din 1975 pronumele nehotărît a fost prevăzut în programa pentru clasa a VII-a.

[100] Amintesc că acest tip de construcție a fost cunoscut de elevi din clasa I (de la amplificarea propozițiilor cu predicat nominal) și că în clasele a II-a și a III-a a ocupat un loc însemnat în textele propuse pentru analiza propozițiilor cu predicat nominal.

[101] În vechea programă noțiunea „propoziție secundară" a fost prevăzută la clasa a V-a, iar felurile subordonatelor au fost eșalonate începînd din clasa a VII-a. În programa din 1975 noțiunea „propoziție secundară" apare tot la clasa a V-a, iar clasificarea subordonatelor a fost prevăzută în programa pentru clasa a VIII-a.

Scanned with OKEN Scanner

verb) din propoziția regentă[102]. Indrumarea elevilor spre găsirea cuvîntului cu care se află în relație o propoziție este necesară, în primul rînd, fiindcă în multe cazuri deosebirea propoziției secundare de propoziția principală după faptul că propoziția are sau nu are înțeles deplin cînd este „luată separat" nu-i poate ajuta pe elevi la observarea raportului de subordonare. De exemplu: subordonatele provenite din propoziții *imperative* sau din propoziții *exclamative*, apărînd în frază cu același mod de construire și cu aceeași intonație ca și în situația de propoziții independente — Te rog/ *să vorbești clar!* Privește/ *ce frumos ninge* —, ar putea fi luate drept propoziții principale, pentru că subordonatele de acest fel pot fi desprinse de propoziția regentă și folosite ca propoziții independente. În al doilea rînd, informarea suficientă înseamnă economie de timp și posibilități de înaintare la soluționarea problemelor practice puse de fiecare fel de subordonată.

2. Organizarea cunoștințelor. Dintre aspectele care reflectă felul cum au fost aplicate principiile de organizare a cunoștințelor, aspectul mai deosebit din programa pentru clasa a IV-a a constat în faptul că *toate denumirile sintactice noi au fost introduse la lecțiile din partea „Morfosintaxa"*, întrucît termenii sintactici de bază au fost însușiți în clasa a III-a. Ca urmare, *lecțiile de sintaxă a propoziției au fost* (cu excepția unei părți din lecția la care a fost prevăzut verbul copulativ „a se numi") *lecții de recapitulare, pe bază de analize*, a ceea ce s-a acumulat în partea „Morfosintaxa". Dintre aspectele organizării de amănunt, semnalez *gruparea modurilor personale și a timpurilor după particularitățile de formă* (vezi L 5—9), grupare orientată spre însușirea conștientă (prin comparație) a formelor respective și care constituie totodată un mijloc economic de organizare a conținutului exercițiilor cu scop practic.

Repartizarea orelor

— Lexicologia	4 ore
— Fonologia	5 ore
— Gramatica	
Recapitularea cunoștințelor din clasa a III-a	2 ore
Morfosintaxa	38 de ore
Sintaxa propoziției	6 ore
Sintaxa frazei	5 ore
Recapitularea finală	4 ore
Total	64 de ore

2. TEXTUL PROGRAMEI

Compartimentele de studiu ale limbii: *lexicologia, fonologia, gramatica.* Cu ce se ocupă fiecare parte a studiului. Legătura dintre cunoștințele de lexicologie, de fonologie și de gramatică[103].

[102] În predarea după programa oficială, din cauza amînării cunoștințelor despre felurile propozițiilor subordonate, conținutul („înțelesul") propozițiilor secundare a fost (și este) explicat prin comparație cu înțelesul propoziției principale: propozițiile secundare „nu pot avea înțeles, luate separat", spre deosebire de propoziția principală, care „are înțeles, luată singură" (Manualul pentru clasa a V-a, 1976).

[103] Aceste informații au fost date la începutul primei lecții de lexicologie.

Scanned with OKEN Scanner

Lexicologia

1—3. **Actualizarea** *cunoștințelor despre căile de îmbogățire a vocabularului:* formarea de cuvinte noi cu ajutorul prefixelor sau al sufixelor; formarea de cuvinte compuse din două sau mai multe cuvinte. **Cunoștințe noi.** Cuvinte formate cu **prefixe:**

pre- (sensul: „înainte"): *a presimți, presimțire, a prevedea, prevăzător, prefabricat, preșcolar, prenume* etc.

re- (sensul: acțiune care se repetă): *a reciti, a reface, a relua, a reveni, a reînnoi, a reînnoda, a reexamina* etc.

răs- sau **răz-**: *răscruce, a răsfăța, răsfățat, a răsfira, răsfirat, răspas, răstimp, a răscumpăra, a răsplăti, răsplată.* **Ortografia** cuvintelor cu prefixul **răz-**. Regulă: scrierea *răz-* cînd cuvîntul de bază începe cu **b** sau cu **g** *(a răzbate, răzbătător, a se răzbuna, răzbunător, a se răzgîndi).*

des-, dez- (observarea sensului opus față de sensul prefixului **în-**: *a înfrunzi, a desfrunzi; a încuia, a descuia* etc.). **Ortografia** cuvintelor cu prefixul **dez-**. Regulă: scrierea **dez-** cînd cuvîntul de bază începe cu vocală sau cu una dintre consoanele *b, d, g, l, m, n, r, v.* Alcătuire de cuvinte cu sens opus, cu prefixul **des-** sau **dez-** și cu prefixul **în-** sau **îm-** *(a îngropa, a* **dezg***ropa; a înlănțui, a* **dezl***ănțui; a înrobi, a* **dezr***obi; a învinovăți, a* **dezv***inovăți; a* **în***noda, a* **dezn***oda; a* **îmb***robodi, a* **dezb***robodi; a se* **împ***rimăvăra, a se desprimăvăra; a* **în***arma, a* **deza***rma* etc.). Observarea situațiilor de ortografie.

Alcătuire de cuvinte cu prefixul **în-** sau **îm-**, cu prefixul **des-** sau **dez-** și cu prefixul **re-**: *a* **în***doi, a* **dez***doi, a* **reîn***doi; a* **îm***păduri, a* **des***păduri, a* **reîm***păduri; a* **în***noda, a* **dez***noda, a* **reîn***noda* etc.

Cuvinte formate cu **sufixe:**

-ință: *căință, silință, stăruință...* **Ortografia** cuvintelor *ființă, știință.* Motivarea ortografiei; prin vocala finală a cuvintelor de bază — (a) *fi,* (a) *ști* și vocala inițială a sufixului; prin despărțirea cuvintelor în silabe.

-ism și **-ist:** *eroism, patriotism, socialism, comunism; socialist, comunist.* **Ortografia** „ism" (nu: izm). Observarea corespondenței cu **s** din sufixul *-ist.*

-nic: *darnic, rodnic, falnic, josnic, dosnic, grabnic.* **Ortografia** cuvintelor: *casnic(ă), obraznic, paznic.* Observarea consoanei finale a rădăcinii cuvîntului de bază: *cas(ă), obraz, paz(ă).*

-ean: *sătean, muntean, moldovean, bucureștean.* **Ortografia** „ean" (nu: -an) în cazul adăugării sufixului la cuvinte terminate în **j** sau **ș:** *clujean, argeșean, ieșean, orășean* (ca *oltean, sătean* etc.).

4. **Cuvinte compuse.** Nume de jocuri (ortografia lor): *de-a baba-oarba, de-a puia-gaia, de-a v-ați ascunselea.* **Alcătuirea familiilor unor cuvinte.** Construire de propoziții sau fraze înlănțuite, în care să se folosească cuvinte compuse și cuvinte alcătuite cu prefixele sau cu sufixele predate.

Fonologia

1. **Ortoepia** și **ortografia** cuvintelor care cuprind:

— vocale duble: **ee** *(alee, idee, licee, muzee, tranșee);* **ii** *(cuviincios, conștiincios, știință, ființă, fiind, fiindcă);* **oo** *(cooperativă, cooperator, alcool);*

— secvențele **-cce-** și **-cci-** *(accent, accentuat, accelerat, accident, occident, succes);*

Scanned with OKEN Scanner

— grupul **zm** la începutul cuvintelor *zmeu, zmeură* și al celor derivate din acestea. Scrierea în celelalte cazuri cu *s* (nu : *z*) înainte de **m** *(smalț, smălțuit, smîntînă, smoală)*[104]. Scrierea cu *sm* a cuvintelor *basm* și *basma*.

2 și 3. **Silaba și structurile silabelor.** Actualizare. Silabe alcătuite : dintr-o vocală; dintr-un diftong sau dintr-un triftong; din vocală, diftong sau triftong și una sau mai multe consoane. **Completări.** Părțile alcătuitoare ale diftongilor și ale triftongilor : *vocală* și *semivocală* sau *vocală* și *două semivocale*. Vocala — *partea principală (necesară) a silabei.*

Regulile de despărțire a cuvintelor în silabe. Formularea regulilor în simboluri : V—CV ; V—CCV ; VC—CV ; VC—CCV etc. Excepțiile privind despărțirea prefixelor (*dez*-ordonat, *in*-egal etc.) și a primului termen (cuvînt monosilabic) al cuvintelor compuse formate prin contopire (*drept*-unghi, *port*-avion etc.). Observarea silabei finale terminate în *„i" nesilabic (frați*, prie-*teni*, a-*duni* etc.).

4 și 5. **Silabe alcătuite din două cuvinte.** Actualizări și completări. 1. Cazurile în care vocala primului cuvînt devine semivocală (silabe cu diftongi sau triftongi) : *te (ne, le)-am (-ai, -a...)* ; cel *de-al* doilea, cea *de-a* doua, *ce-am (-ai, -a ...)* ; 2. Cazurile în care primul cuvînt pierde vocala : vocala **ă** — *m-am, m-ai, m-a ... ; v-am, v-a ... ; c-am, c-ai ...* ; vocala **e** — *s-a, s-au, s-ar* ; vocala **î**—*l (i, mi, ți)-am (-ai, -a ...) ; să-l, să-i ... ; ia-l, i-ai ... ; dă-l, dă-i ... ; ce-l, ce-i ... ; că-l, că-i ...* ; vocala **u** — *n-am, n-ai, n-a ... ; c-un, c-o.*

Exerciții de ortografie. Asocierea într-o silabă a două cuvinte monosilabice. Construire de propoziții sau fraze în care să se afle cazuri de două cuvinte care alcătuiesc o silabă și cuvinte monosilabice omofone cu grupurile de două cuvinte *(cam, cai, căi, cel, cei, ceai, iar, la, mai, nea, neam, sa, săi* etc.). Analiza unor cazuri date. Motivarea ortografiei : prin disocierea cuvintelor legate prin liniuță și întregirea cuvintelor care au pierdut vocala finală sau inițială ; prin valoarea gramaticală a cuvintelor cunoscute (pronume neaccentuat, verb ajutător, verb cu funcția de predicat) ; prin valoarea gramaticală a cuvintelor omofone cunoscute (substantiv, articol, prepoziție, conjuncție).

Scrierea pe rîndul următor a grupului de cuvinte care formează o singură silabă, dacă nu încap ambele cuvinte la sfîrșitul rîndului.

Gramatica

I. Recapitularea cunoștințelor din clasa a III-a

1. *Propoziția* și *fraza. Părțile propoziției* și părțile de vorbire prin care pot fi exprimate. *Analize sintactice* cu indicarea relațiilor în schemele structurale ale propozițiilor.

2. *Analize sintactice* și *morfologice*. Urmărirea cu precădere a funcțiilor sintactice ale substantivului și a modului de exprimare (fără prepoziție, cu prepoziție, cu articolul *al, ai* ...), în vederea trecerii la predarea cazurilor substantivului.

Părți de vorbire *flexibile* și părți de vorbire *neflexibile*. Exerciții de identificare a rădăcinii unor substantive, adjective, verbe.

---

[104] La stabilirea excepțiilor de la regula *sm-*, n-am luat în considerare cuvintele din vorbirea populară *(a zmăcina, zmăcinat, a zmîngăli, zmîngălit, zmîngălcală).*

Scanned with OKEN Scanner

A. *Grupul* substantiv, adjectiv, numeral

(a) Substantivul cu articol

1. *Actualizare.* Substantive comune și substantive proprii. Genul și numărul. Substantivul legat de alt substantiv prin articolul *al (ai, a, ale).* **Cunoștințe noi.** Substantivul cu *articol hotărît* și substantivul cu *articol nehotărît.* Rolul fiecărui articol. Observarea sensului dat substantivului: *obiect hotărît* și *obiect nehotărît* (obiect *oarecare*). Formele articolului hotărît și ale articolului nehotărît, grupate după genul, numărul și cazurile substantivelor în nominativ-acuzativ și în dativ-genitiv. Analiza schimbărilor care au loc în urma articulării *substantivelor masculine* în nominativ-acuzativ plural: schimbarea structurii ultimei silabe a formei de plural nearticulat și apariția unei silabe în plus la substantivele de tipurile *elevi — elevii, cai — caii, boi — boii, geamgii — geamgiii, copii — copiii.* Explicarea rolului pe care îl are adăugarea, în scris, a unui al doilea sau al treilea „i". Prezentarea felului cum se articulează substantivele feminine de tipurile *basmá — basma***le**, *steá — stel***e** și substantivul *zi(uă) — zil***e**. Observarea deosebirii dintre elementele finale *-a, -le* și articolul hotărît: *basmaua, steaua, ziua — basmal***ele**, *stel***ele**, *zil***ele**. Actualizarea regulilor de **ortografie**: scrierea la sfîrșitul cuvîntului cu diftongul **ua** (nu: oa) — *basmaua, roua, ziua* ... — și cu diftongul **uă** (nu: o) — *rouă, ziuă.* Exerciții de recunoaștere a articolului hotărît și a articolului nehotărît.

2—9. Cazurile substantivului

2. Ce se înțelege prin „cazul" substantivului. *Substantivul în cazul* nominativ. Substantiv *fără prepoziție.* Funcțiile: **subiect, nume predicativ, atribut.** Ordinea de prezentare: 1. substantive cu articolul hotărît și substantive proprii, nume de persoane; 2. substantive cu articolul nehotărît.

Analize: sublinierea și notarea predicatului, a subiectului, a numelui predicativ și a atributului exprimat prin substantiv în nominativ; notarea cazului prin simbolul **N.** Construire de propoziții cu substantive la nominativ în cele trei funcții.

3 și **4.** *Substantivul în cazul* acuzativ. Prezentare prin comparație cu substantivele în nominativ. *Forme* identice cu ale nominativului. Substantivul la acuzativ *în relație cu* verbul. *Funcția* diferită de a substantivului în nominativ. Substantivul în acuzativ cu funcția de **complement (obiect) direct**[105]. Modul de construire: *fără prepoziție* sau *cu prepoziția „pe".* Prezentarea complementului în pozițiile *după verb* și *înaintea verbului.* Observarea cazurilor de *repetare a complementului prin pronumele neaccentuat.* Exerciții. Construire de propoziții cu complementul direct fără prepoziție și cu prepoziție, în cele două poziții față de verb. Analiza propozițiilor construite: sublinierea și notarea predicatului, a subiectului, a complementului în acuzativ și a pronumelui neaccentuat care repetă comple-

[105] Termenul „obiect" a servit numai la explicarea faptului că substantivul în acuzativ fără prepoziție sau cu prepoziția *pe* arată, ca și subiectul, un *obiect* în legătură cu acțiunea (obiectul spre care se îndreaptă în mod direct acțiunea îndeplinită de subiect). În analize s-a folosit denumirea „complement direct", deoarece în clasele următoare elevii aveau să învețe după manualele în care sînt utilizate denumirile „complement direct" și „complement indirect". Tot datorită modului de prezentare a complementelor în manualele pentru clasele V—VIII, nu s-a introdus nici termenul „complement (obiect) prepozițional".

Scanned with OKEN Scanner

mentul; notarea cazurilor. **Alte complemente** exprimate prin substantiv în *acuzativ cu prepoziție*. Funcțiile substantivului la acuzativ *în relație cu un* substantiv. Funcții comune cu ale substantivului în nominativ: **nume predicativ** și **atribut.** Modul de exprimare — *cu prepoziție* —, diferit de exprimarea numelui predicativ și a atributului în nominativ.

Sistematizarea cunoștințelor despre funcțiile sintactice și modul de exprimare a funcțiilor substantivelor în nominativ și ale substantivelor în acuzativ. Exerciții. Analiza substantivelor în nominativ și a substantivelor în acuzativ, cu accent pe funcțiile: *subiect, complement direct, nume predicativ* și *atribut în nominativ* și *în acuzativ.*

5. Ortografia *substantivelor masculine în nominativ-acuzativ plural.* Actualizarea cunoștințelor despre *cuvintele care cer substantiv cu articol hotărît* și *cuvintele care cer substantiv fără articol hotărît.* **Cunoștințe noi.** Cuvinte de la *stînga substantivului* care cer *substantiv* nearticulat: numeralele ordinale *primii, întîii, cei dintîi.* Cuvinte de la *dreapta substantivului* care cer *substantiv* articulat: cuvintele care răspund la întrebarea *ai cui?*, neînsoțite de articolul *ai — băieții, caii, copiii vecinului (lui, ei, lor, mei, tăi, săi* etc.). Exerciții: completare de locuri libere; construire de sintagme sau de propoziții cu substantivele în situațiile date; analize (cu motivarea ortografiei).

6 și **7.** *Substantivele în cazurile* dativ și genitiv. Substantive cu articolul hotărît și substantive nearticulate însoțite de articolul nehotărît.

— Substantivul în dativ cu funcția de **complement (obiect) indirect.** Prezentarea complementului în pozițiile *după verb* și *înaintea verbului.* Observarea *repetării complementului prin pronumele neaccentuat.* Cazurile de folosire a articolului **lui** înaintea substantivului în dativ. Construire de propoziții cu substantive comune și substantive proprii (nume de persoane sau nume date animalelor) în cazul dativ, așezate după verb și înaintea verbului.

— Substantivul în genitiv. Funcțiile: **atribut** și **nume predicativ.** Atributul construit cu articolul genitival și fără articolul genitival. Substantive în genitiv cu articolul **lui** așezat înaintea substantivului.

Exerciții. Construire de propoziții cu substantive în genitiv și substantive în dativ. Analiza substantivelor din texte date.

Ortografia și **ortoepia** *formelor articulate ale substantivelor feminine în dativ-genitiv singular.* Gruparea substantivelor după mijloacele de autocontrol. 1. Substantivele de tipul *cîmpie — cîmpiei* (nu: cîmpii). **Mijloc de autocontrol:** adăugarea articolului **-i** la forma nearticulată a nominativului singular. 2. Substantivele de tipurile *casă — casei, ușă — ușii, vulpe — vulpii, femeie — femeii.* **Mijloc de autocontrol:** adăugarea articolului **-i** la forma nearticulată a nominativului plural: (niște) *case — casei*; (niște) *uși — ușii* etc.

8. *Substantivul în cazul* vocativ. Cazul adresării, fără funcție sintactică. **Formele** substantivelor în vocativ: forme identice cu ale nominativului și forme specifice. Tipurile de construcții. *Actualizare: Ioane! Vino! Vino, Ioane! Vino tu, Ioane! Vino, Ioane, tu!* **Completări.** Vocativul cu rol de **personificare** *(Dunăre, Oltule, codrule* etc.). *Grupul* alcătuit din două substantive în vocativ: *tovarășe Ioane (președinte, director* etc.). *Grupul* alcătuit din substantiv în vocativ și adjectiv: *iubite prietene (prietene iubit), dragă Mario (mamă* etc.). **Punctuația** *substantivelor în vocativ* (actualizarea cunoștințelor in clasele anterioare și adaptarea la denumirea „vocativ").

Scanned with OKEN Scanner

Aplicarea regulilor la grupurile date. Compunere (dialog sau povestire cu părți de dialog).

9. Recapitularea *cunoștințelor despre cazurile substantivelor.* Analize (cu motivarea situațiilor de ortografie și a punctuației substantivelor în vocativ). Aplicații practice.

(b) Adjectivul

1. *Actualizare.* Acordul adjectivului în gen și număr cu substantivul determinat. **Cunoștințe noi.** Acordul în *caz. Articularea* adjectivului.

Exerciții de familiarizare a elevilor: cu construcțiile în care cazul substantivului (dativul sau genitivul) este indicat de articolul primit de adjectiv *(înaltului stejar, înaltei porți* etc.); cu construcțiile în care adjectivul se intercalează între propoziție sau articolul genitival ori articolul nehotărît și substantivul determinat (sub *înaltul* stejar; sub un *înalt* stejar; al *înaltului* stejar; al unui *înalt* stejar).

Exerciții de **ortografie** *a adjectivelor masculine în nominativ-acuzativ plural.* Construcțiile: *substantiv articulat+adjectiv* și *adjectiv articulat+substantiv.* Observarea regulii privind *articularea numai a primului termen al sintagmei.*

2. Adjectivul însoțit de cuvintele *mai, cel mai, foarte.* Construcția *adjectiv←complement* (complemente exprimate prin substantive sau prin pronume în acuzativ; punct de plecare — complementele exprimate prin *ca* sau *cît+substantiv*). Analiza unor propoziții cu adjective în funcțiile de atribut și de nume predicativ și cu complemente ale adjectivelor. Compunere (descriere cu următoarele aplicații: folosirea adjectivelor cu topică directă și cu topică inversă și a adjectivelor însoțite de complemente comparative).

(c) Numeralul

1. *Actualizare.* Numerale *cardinale* și numerale *ordinale* folosite ca adjective numerale și ca numerale independente cu funcția de subiect. **Cunoștințe noi.** *Numerale colective: amîndoi, amîndouă, ambii, ambele, toți trei (toți patru ...), tustrei (tuspatru ...), cîteșitrei (cîteșipatru ...).* Folosirea lor ca adjective numerale și ca numerale independente.

Construcții cu **adjective numerale** (de orice fel) care însoțesc substantive în nominativ și substantive în acuzativ. Acordul cu substantivul determinat. Funcția sintactică: **atribut.**

Construcții cu *numerale independente* în cazurile *nominativ* și *acuzativ.* Numerale cu funcția de **subiect** și numerale cu funcția de **complement.** Numerale ordinale în nominativ cu funcția de **nume predicativ.** Exerciții de analiză a numeralelor. Observarea valorii de adjectiv numeral (atribut), în cazurile de intercalare a numeralului între prepoziție și substantivul în acuzativ: *pe primul (al doilea ...) copil; pe amîndoi (tustrei ...) copiii.*

Exerciții de **ortografie** *a adjectivelor numerale articulate: primii, întîii, ambii.* Construire de sintagme și de propoziții în care adjectivele respective însoțesc substantive din categoriile celor a căror scriere cere mai multă atenție: *codri, tigri, maiștri, copii, barcagii, cazangii...* Actualizarea regulii: în construcțiile *adjectiv articulat+substantiv,* se articulează numai adjectivul.

(d) *Recapitulare* — substantivul, adjectivul, numeralul 1 și 2. Recapitularea cunoștințelor teoretice și analize. Aplicații practice.

Scanned with OKEN Scanner

B. **Pronumele**

(a) *Pronumele* personal

1 și 2. *Pronumele în cazurile* nominativ, acuzativ și vocativ. Actualizare. Pronumele *în legătură cu* verbul. Formele pronumelui cu funcția de subiect și ale pronumelui cu funcția de complement. Pronume accentuate și pronume neaccentuate. **Completări** (denumirile cazurilor și ale unor complemente). Cazurile pronumelui. Pronumele în nominativ: funcția — **subiect**; pronume *fără prepoziție*. Pronumele în acuzativ cu funcția de **complement (obiect) direct.** Modalitățile de întrebuințare: pronumele accentuat *cu prepoziția* pe, însoțit obligatoriu de pronumele neaccentuat; pronumele neaccentuat folosit fără cel accentuat. Observarea faptului că pronumele accentuat cu prepoziția *pe* și pronumele neaccentuat care îl însoțește reprezintă *un singur complement* (un complement exprimat prin ambele forme ale pronumelui). **Alte complemente** exprimate prin pronume în acuzativ cu prepoziție: *cu (la, de, despre, de la ...) mine (tine, el, ea* etc.).

Pronume accentuate în legătură cu un substantiv. Funcțiile sintactice: **atribut** — *florile de la mine (tine, el ...)*; **nume predicativ** — *Florile sînt de la mine (tine, el ...).*

Pronumele în vocativ (pronume fără funcție sintactică): **Tu** *(Icane, Mario, copile ...)!* **Voi** *(copii, fetelor,...)!*

Exerciții. Construire de propoziții cu pronume personale în cazurile și cu funcțiile date. Analize.

3. *Pronumele în* dativ și *pronumele în* genitiv. Pronumele în dativ. Actualizarea cunoștințelor despre formele accentuate și formele neaccentuate ale pronumelor care răspund la întrebarea *cui?* și despre tipurile de construcții în care apar. Denumirea cazului — *dativ*. Felul complementului — **complement (obiect) indirect.** Observarea faptului că pronumele accentuat nu poate apărea decît însoțit de cel neaccentuat și că ambele pronume alcătuiesc ***un*** *singur complement.* Precizarea sensurilor de *dativ* sau de *acuzativ* ale pronumelor neaccentuate *cu forme omonime* la cele două cazuri. Exerciții cu această temă (construire de propoziții și analize).

Pronumele în genitiv. Pronumele de persoana a III-a — **lui, ei, lor** — *în legătură cu un* substantiv. Funcțiile sintactice și modul de construire: **atribut** *cu sau fără articol genitival*; **nume predicativ** *cu articol genitival.* Exerciții. Construire de propoziții cu pronumele *lui, ei, lor* în cazul genitiv, cu funcția de atribut și cu funcția de nume predicativ, și în cazul dativ. Indicarea cazurilor, a funcțiilor sintactice și a substantivului sau a verbului cu care se află în relație pronumele.

Analiza pronumelor din texte date (texte cu pronume în dativ la diferite persoane și cu pronume în genitiv).

4. Recapitularea *cunoștințelor despre cazurile și funcțiile pronumelui personal.* Sistematizarea cazurilor după relația pronumelui cu verbul sau cu un substantiv și indicarea funcțiilor corespunzătoare fiecărei situații.

Analize. Texte care cuprind: *situații de omonimie* — forme comune cazurilor nominativ și acuzativ, cazurilor acuzativ și dativ *(ne, vă, le, îi, i)*, cazurilor dativ și genitiv *(lui, ei, lor)*; complemente exprimate numai prin pronume neaccentuate; pronume neaccentuate în acuzativ și în dativ care

Scanned with OKEN Scanner

însoțesc complemente exprimate prin pronume accentuate, prin substantive, prin pronumele *dînsul (dînsa)* și prin *pronume de politețe* (pe dumneata te : pe dumnealui îl ; pe dumneavoastră vă ; dumnealui îi etc.)[106].

5 și 6. Exerciții de **ortografie** *a pronumelor neaccentuate conjuncte.* Exerciții cu conținut sistematizat pe probleme. Construire de propoziții sau fraze în care să se afle pronume neaccentuate care formează silabă cu un cuvînt monosilabic (forme ale auxiliarului perfectului compus sau ale optativului, adverbul *nu* redus la *n-*, *să* etc.) și cuvinte monosilabice omofone cu grupurile în care se află pronume neaccentuate *(la, sa, săi, ia, iau* etc.).

(b) *Pronumele* și *adjectivul* demonstrativ

1. Pronume și adjective demonstrative. Formele de *nominativ-acuzativ.*

Ortografia și **ortoepia** formelor : *aceea ; aceia* (oamenii aceia, ca și acei oameni) ; *cestălalt, celălalt* etc. (observarea lui „l" din partea finală „alt").

Adjectivele demonstrative. Acordul cu substantivul în gen, număr și caz. Deprinderi de analiză. Observarea intercalării adjectivului demonstrativ între prepoziție și substantivul în acuzativ. Urmărirea îndeosebi a adjectivelor care au la nominativ-acuzativ forme identice cu ale pronumelor (cestălalt, celălalt etc.). Funcția sintactică : **atribut.**

Pronumele demonstrative. Funcțiile sintactice : **subiect, nume predicativ** în cazul nominativ și **complement** (construit cu diferite prepoziții : *pe, cu, de, de la* etc.).

(c) *Pronumele* și *adjectivul* interogativ

1. Formele de *nominativ-acuzativ : cine, ce, care, cîți, cîte.*

Adjectivele interogative : *cîți, cîte, care, ce.* Funcția sintactică : **atribut.**

Pronumele interogative. Funcțiile sintactice : **subiect, nume predicativ** în nominativ și **complement.** Identificarea funcției după cuvîntul corespunzător din propoziția prin care se răspunde la întrebare. Locul pronumelui interogativ (la începutul propoziției).

(d) *Pronumele* și *adjectivul* nehotărît

1 și 2. Formele de *nominativ-acuzativ.* Pronume nehotărîte simple: *unul, una ; altul, alta ; tot, toată ; nimic, nimeni*[107]. Pronume compuse: *vreunul, vreuna, nici unul, nici una ; cineva, ceva, cîțiva, cîteva ; altcineva, altceva ; oricine, oricare, orice ; orișicine, orișicare, orișice.* Funcțiile sintactice : **subiect, nume predicativ** în cazul nominativ și **complement.**

Adjective pronominale nehotărîte. Acordul cu substantivul în gen, număr și caz. Deprinderi de analiză. Observarea intercalării adjectivului pronominal nehotărît între prepoziție și substantivul în acuzativ. Urmărirea îndeosebi a adjectivelor care au la nominativ-acuzativ forme identice cu ale pronumelor nehotărîte : *pe unii (toți* etc.) *copii(i) ; pe fiecare (oricare* etc.) *copil.* Funcția sintactică : **atribut.**

---

[106] Cazurile pronumelui de politețe și ale pronumelui *dînsul (dînsa)* nu s-au predat în lecție specială, ci s-au însușit prin transfer, pe baza cunoașterii faptului că subiectul este în cazul nominativ, complementul cu prepoziție, în cazul acuzativ și complementul care răspunde la întrebarea *cui ?*, în cazul dativ.

[107] Am înglobat pronumele negative la pronumele nehotărîte, deoarece ele au înțeles nehotărît. În acest fel sînt tratate în gramaticile de la sfîrșitul secolului trecut și în lucrarea acad. I. Iordan — *Limba română contemporană.* În gramatica lui H. Tiktin pronumele nehotărîte sînt clasificate în pronume „pozitive" și pronume „negative".

Scanned with OKEN Scanner

Exerciții de recunoaștere a pronumelor și a adjectivelor nehotărîte, a cazurilor și a funcțiilor sintactice. *Aplicații practice.* **Ortografia** *pronumelor compuse prin contopire* și a pronumelor care se scriu la masculin plural cu „ii" — *unii, alții, vreunii, nici unii.*

(e) 1. *Recapitulare* — f e l u r i l e p r o n u m e l o r. Analize și aplicații practice.

C. V e r b u l

1—4. Modurile *verbului (planul sintactic)*

1 și 2. *Modurile* **personale (predicative).** Actualizarea cunoștințelor despre schimbarea formelor verbului după persoană, număr, timp și după felul (modul) cum este arătată acțiunea: ca sigură (plec, am plecat, voi pleca), ca poruncă, îndemn, sfat, rugăminte sau acțiune dorită. Denumirile modurilor: **indicativ, imperativ, conjunctiv, optativ** (explicarea denumirilor). Actualizarea cunoștințelor despre *particularitățile propozițiilor cu verbe la imperativ* (subiectul așezat, de obicei, după verb; frecvența propozițiilor cu subiectul neexprimat și a cazurilor în care imperativul este însoțit de un substantiv în vocativ). Construire de propoziții cu verbe la imperativ. Aplicarea regulilor de *punctuație:* folosirea semnului exclamării după propozițiile cu imperativul care exprimă o poruncă sau un îndemn; izolarea vocativului prin virgulă (virgule).

Exerciții de familiarizare a elevilor cu denumirile modurilor personale.

3 și 4. *Modurile* **nepersonale (nepredicative).** Actualizarea cunoștințelor din clasa a III-a și completarea cunoștințelor paralel cu actualizarea.

— **Participiul.** Particularități: forme nepersonale terminate în *-t* sau în *-s*. Participiul cu valoare de *adjectiv;* funcțiile — **atribut** sau **nume predicativ.** Participiul cu valoare de *adverb;* funcția — **complement** *(vorbește răspicat, aprins ...).*

— **Supinul.** Particularități: forme identice cu ale participiului, folosite cu prepoziție. Funcțiile: **complement** — *am terminat de scris;* **atribut** — *mașină de scris;* **nume predicativ** — grîul *este de secerat.*

— **Infinitivul.** Particularități: forme nepersonale terminate în *-a, -i, -î, -e, -ea* precedate de cuvîntul invariabil *a*. Funcțiile: **complement** — *a început a învăța;* **atribut** — *datoria de a învăța;* **nume predicativ** — datoria ta *este de a învăța.*

— **Gerunziul.** Particularități: forme nepersonale terminate în *-ind* sau în *-înd.* Funcția: **complement** — *vine alergînd.*

Aspectul negativ al verbelor la modurile nepersonale.

Ordinea de prezentare a cunoștințelor: 1. *formele* și *funcțiile* tuturor modurilor nepersonale și gruparea acestora după *notele comune* — forme nepersonale; îndeplinesc alte funcții decît funcția de predicat; 2. *denumirile modurilor.*

Exerciții. Construire de propoziții cu verbe la modurile nepersonale, în funcțiile date. Urmărirea cu precădere a verbelor care pun probleme de ortografie sau (și) de ortoepie *(a lua, luînd; a scrie, a ști, a fi, a copia ..., scriind, știind, fiind, copiind ...).* Notarea modurilor și a funcțiilor sintactice și indicarea substantivului sau a verbului determinat. Analiza modurilor și a funcțiilor sintactice ale verbelor (texte cu verbe la toate modurile personale și la toate modurile nepersonale).

Scanned with OKEN Scanner

5—9. Formele *verbelor la moduri personale*

5 și 6. *Formele* **indicativului prezent,** *ale* **conjunctivului prezent** *și ale* **imperativului.** Stabilirea asemănărilor și a deosebirilor dintre formele conjunctivului și ale indicativului și dintre formele imperativului și ale indicativului prezent. *Aplicații practice.* 1. Conjugarea la imperativ și la conjunctiv a verbelor: *a scrie, a lua, a fi.* Actualizarea problemelor de ortografie și (sau) de ortoepie urmărite în clasele anterioare la predarea timpului prezent (scrii, scrie, scriem, scrieți; *iau, iei, ia, luăm, luați*). Observarea ortografiei verbului *a fi:* să fii (*fii!*), să fie, să fiți (*fiți!*). Construire de propoziții sau fraze cu formele menționate, la conjunctiv sau la imperativ. 2. Exerciții de transformare a unor construcții alcătuite din verbe la imperativ și un pronume neaccentuat în construcții cu verbe la conjunctiv *(spune-i, condu-i adu-l ... — să-i spui, să-i conduci, să-l aduci ...).*

Imperativul și *conjunctivul* **negativ.** Construire de propoziții sau fraze cu predicate exprimate: prin verbe la persoana a II-a singular a imperativului negativ (verbe din categoria celor cu infinitivul în *-i*); prin verbe la persoana a II-a singular a conjunctivului negativ (verbe terminate la persoana a II-a singular în diftongul *ii: să nu fii, să nu vii, să nu ții, să nu te apropii* etc.

7 și 8. *Formele timpurilor din grupul trecutului:* **perfectul compus, imperfectul, perfectul simplu, mai mult ca perfectul.** Actualizarea cunoștințelor despre modul de alcătuire a fiecăruia din cele patru timpuri și adaptarea la cunoștințele noi: alcătuirea perfectului compus din formele verbului ajutător și din *participiu;* orientarea, în alcătuirea perfectului simplu și a mai mult ca perfectului, după formele participiului. Se adaugă perfectul simplu și mai mult ca perfectul verbelor cu participiul terminat în *consoană+t (rupt, frînt, fiert* etc.), verbe la care, după suprimarea lui *-t*, se adaugă sufixul *se (rupse, frînse, fierse).*

Exerciții. **Aplicații practice** (actualizarea cazurilor de ortografie urmărite în clasa a III-a). Construire de propoziții sau fraze cu predicate exprimate prin verbe la persoana a II-a plural a timpurilor din grupul trecutului și prin formele perfectului simplu de tipul: *eu veni**i*** — *el veni.* Exerciții de folosire paralelă: a verbelor la perfectul simplu, pers. I sg. terminate în **-ui** și a unor verbe la gerunziu și la imperativ urmate de pronumele **-i** (**văzui, făcui, dădui** ..., **văzîndu-i, făcîndu-i, dîndu-i, adu-i, condu-i** etc.); a verbelor la perfectul simplu sau la mai mult ca perfect terminate în **-use** și a gerunziului urmat de pronumele **-se** (**aduse, conduse, făcuse** ...; **aducîndu-se, conducîndu-se, făcîndu-se**). *Analize.* Texte cu frecvență mai mare a situațiilor care cer motivarea ortografiei sau a acordului verbelor la persoana a III-a plural.

9. *Formele* **viitorului** *și ale* **optativului.** Actualizarea cunoștințelor din clasa anterioară despre modul de alcătuire a viitorului și a formelor verbale care arată o dorință. Adaptare la cunoștințele despre modul infinitiv: *viitorul* și *optativul* — forme verbale alcătuite din *verb ajutător+infinitivul verbului conjugat.*

Aplicații practice. Construire de propoziții sau fraze cu predicate exprimate prin verbe la viitor și prin verbe la optativ din categoria celor cu infinitivul în **-i.** Scrierea cu *un singur „i"; voi (aș) privi, ști, fi, locui...* Reglarea ortografiei după modul de rostire (un singur „i", puternic accentuat).

Stabilirea *asemănărilor* și a *deosebirilor* dintre **optativ** și **perfectul compus,** în ce privește formele verbelor ajutătoare și formele verbului de bază (forme ale infinitivului și forme ale participiului). *Analize* (texte cu frecvență mai

mare a formelor de persoana a II-a singular și persoanele I și a II-a plural ale optativului și ale perfectului compus).

10 și 11. *Recapitularea cunoștințelor despre* verb. Recapitularea cunoștințelor *teoretice* și a problemelor *practice pendinte de formele verbelor.* Analize — selectiv (cu motivarea cazurilor de ortografie și de acord). Sistematizarea cunoștințelor despre *formele verbale de care se leagă în vorbire (și în scris) pronumele neaccentuate.* Pronumele așezat **înaintea verbului:** *pronume-verb ajutător al perfectului compus* sau *al optativului.* Pronumele așezat **după verb:** *imperativ-pronume* și *gerunziu-pronume.* Pronumele **intercalat** între elementele de exprimare a modului conjunctiv: *să-pronume verb.* Aplicații practice (selectiv).

D. **Adverbul**

1. *Actualizarea* cunoștințelor din clasa a III-a. Adverbe *de loc, de timp, de mod.* Adverbe *simple* și adverbe *compuse.* Funcțiile sintactice: *adverbe de loc, de timp* și *de mod* cu funcția de **complement**; *adverbe de loc* și *adverbe de timp* cu funcția de **atribut.**

Completări. Denumirea „complement *circumstanțial*". Adverbe însoțite de cuvintele: *mai, cel mai, foarte.* Adverbe de mod care răspund la întrebarea *cît? — mult, puțin, destul, atît.* Adverbe alcătuite cu sufixul *-ește: românește, vitejește, vultureşte, șoimește ...* Adverbele *da* și *nu.* Construcția: *adverb de mod ← complement de mod* exprimat prin *ca + substantiv.*

Ortografia *adverbelor compuse cu înțeles nehotărît: cîndva, undeva; oriunde, oricînd, oricum, oricît; odată* (=cîndva, odinioară; întrebarea — *cînd?*), *vreodată, niciodată.* Observarea corespondenței cu ortografia pronumelor sau a adjectivelor pronominale nehotărîte alcătuite cu *-va, ori-, vre-.*

E. **Interjecția**

1. *Actualizarea* cunoștințelor din clasa anterioară. **Completări.** *Interjecții de adresare, cu sens apropiat de al vocativului: măi, mă, bre, fă.* Punctuația în situațiile în care interjecția este urmată de un substantiv în vocativ. Folosirea semnului exclamării cînd după interjecție se face pauză: *Măi! Ioane!* Folosirea virgulei sau a semnului exclamării după grupul alcătuit din interjecție și substantivul în vocativ sau din interjecție, substantiv în vocativ și atributul substantivului cînd între interjecție și substantivul în vocativ nu se face pauză: *Măi fraților! Măi oameni buni!* Aplicarea regulilor de punctuație a vocativului la întregul grup: *Măi oameni buni,* mergeți mai repede! Mergeți, *măi oameni buni,* mai repede! Mergeți mai repede, *măi oameni buni! Interjecții cu sens apropiat de al imperativului: hai, haide, ho, nani.*

Exerciții de punctuație a interjecțiilor de adresare și a celor care exprimă un îndemn, însoțite de substantive în vocativ. Compunere (dialog sau narațiune cu părți de dialog).

F. **Recapitulare. Părțile de vorbire**

1 și 2. Analize și aplicații practice.

Scanned with OKEN Scanner

A. Sintaxa propoziției

1. *Propoziții cu* predicat verbal și subiectul. Recapitulare. Părțile propoziției. Părțile principale — *subiectul* și *predicatul*. Părțile secundare (subordonate) — *atributul* și *complementul*.

Predicatul. Condiția predicatului: *verb la mod personal*. Modurile nepersonale cu funcția de complement sau atribut.

Propoziții *cu subiect* și propoziții *fără subiect* (actualizare: verbele care nu au subiect). Propoziții cu *subiectul exprimat* și propoziții cu *subiectul neexprimat*. Propoziții cu *un subiect* și propoziții cu *subiect multiplu*. Părțile de vorbire prin care poate fi exprimat subiectul: *substantiv, pronume* sau *numeral* în cazul *nominativ*.

Exerciții. **Analize.** Probleme urmărite în mod special. *Recunoașterea predicatului*, în propoziții în care se află verbe la moduri nepersonale. Indicarea funcțiilor sintactice ale verbelor la moduri nepersonale. *Identificarea subiectului exprimat prin substantiv*, în propoziții în care complementul direct exprimat prin substantiv fără prepoziție ar putea fi confundat cu subiectul. *Identificarea subiectului neexprimat*, în propoziții în care se află un complement direct fără prepoziție care ar putea fi confundat cu subiectul.

Aplicații practice. *Acordul predicatului* exprimat prin verb la persoana a III-a plural (verbe la perfectul simplu cu sufixul **se**, la mai mult ca perfect și la optativ). Construire de propoziții: *cu un subiect* exprimat prin substantiv sau prin diferite pronume la plural; *cu mai multe subiecte* exprimate prin substantive sau prin pronume la singular. *Punctuația subiectului multiplu* (actualizarea regulilor predate în clasele anterioare).

2 și 3. *Propoziții cu* predicat nominal. Recapitulare. Predicatul nominal alcătuit cu *verbul copulativ* **a fi**. Verbul *a fi* cu funcția de *predicat verbal*. Părțile de vorbire prin care poate fi exprimat numele predicativ. *Cazurile* substantivelor și ale pronumelor cu funcția de nume predicativ. Predicat cu *nume predicativ multiplu*. *Topica* numelui predicativ. **Cunoștințe noi**. Predicatul nominal alcătuit din verbul *a se numi* și *nume predicativ* exprimat prin *substantiv* în nominativ.

Exerciții. **Analize.** Probleme urmărite în mod special: deosebirea dintre subiect și numele predicativ, în construcții de tipurile: *predicat verbal* exprimat prin *„a fi" (cu sensul „a se afla", „a exista") — subiect* exprimat prin *substantiv*; *verb copulativ* exprimat prin *„a fi" — nume predicativ* exprimat prin *substantiv* în *nominativ*. Identificarea numelui predicativ, în cazul predicatelor nominale alcătuite din *verbul „a se numi"* și *nume predicativ* exprimat prin *substantiv în nominativ* sau din *verbul „a fi"* și *nume predicativ* exprimat prin *ca + substantiv* (deosebirea acestor nume predicative de *complementul de mod* care răspunde la întrebarea *cum ?*). Identificarea numelor predicative exprimate prin *verbe la moduri nepersonale*.

Aplicații practice. *Punctuația numelui predicativ multiplu* (actualizarea regulilor predate în clasele anterioare).

4 — 6. *Recapitularea cunoștințelor despre* atribut și complement. Părțile de vorbire prin care poate fi exprimat **atributul**. Cazurile substantivelor, ale pronumelor și ale numeralelor cu funcția de atribut. **Complemente** în legătură cu un verb: *Complement direct, complement indirect, complemente circumstanțiale de loc, de timp, de mod*. Părțile de vorbire prin care pot fi exprimate. *Cazurile* substantivelor, ale pronumelor și ale numeralelor

Scanned with OKEN Scanner

cu funcția de complement. **Complemente** în legătură cu un adjectiv sau cu un adverb de mod : *complemente circumstanțiale de mod* (complemente care exprimă o comparație).

Exerciții. **Analize.** Propoziții cu predicat verbal și propoziții cu predicat nominal. Sublinierea și notarea predicatelor, a subiectelor, a numelor predicative, a atributelor și a complementelor.

B. Sintaxa frazei

1. *Actualizarea cunoștințelor din clasa a III-a.* Exerciții de delimitare și numerotare a propozițiilor alăturate și a propozițiilor legate prin conjuncțiile *și, sau (ori), iar, dar (însă).* Construire de fraze cu propoziții juxtapuse și cu propoziții legate prin conjuncții. Aplicarea regulilor de folosire a virgulei între propoziții.

2 — 5. *Fraza cu* propoziții secundare. Propoziție *principală* și propoziție *secundară* (subordonată). *Cuvînt regent* — un *substantiv* sau un *verb* din altă propoziție. Propoziții **atributive**, introduse prin „pronumele de legătură" *care* (fără prepoziție sau cu prepoziție). Propoziții **completive** care răspund la întrebarea *ce ?*, introduse prin conjuncția *că* sau construite cu conjunctivul (așezat la începutul propoziției). Propoziții **circumstanțiale : de loc**, introduse prin „adverbul de legătură" *unde* (fără prepoziție sau cu prepoziție) ; **de timp**, introduse prin adverbul *cînd* (fără prepoziție sau cu prepoziție) ; **de mod**, introduse prin adverbul **cum**. Tipuri de fraze : fraze cu una sau mai multe propoziții principale înlănțuite și cu cel mult trei propoziții subordonate diferite. Locul propozițiilor subordonate : subordonate așezate lîngă propoziția regentă ; propoziția circumstanțială de timp așezată după propoziția regentă sau înaintea propoziției regente.

Exerciții. *Analize :* sublinierea predicatelor, delimitarea și numerotarea propozițiilor ; notarea felului fiecărei propoziții și indicarea substantivului sau a verbului determinat de propoziția subordonată ; alcătuirea schemei structurale a frazei. *Construire de fraze* și analiza lor.

IV. Recapitulare finală

1 — 4. *Analize.* Analiza părților propoziției și analize morfologice (selectiv) ; motivarea unor cazuri de acord al predicatului, de ortografie și de punctuație. Aplicații *practice.*

EXPERIMENTUL

Efectivul claselor : clasa a IV-a A — 37 de elevi ; clasa a IV-a C — 34 de elevi. Doi dintre elevii clasei a IV-a A au fost elevi noi, veniți de la alte școli.

1. PREDAREA ȘI ÎNSUȘIREA CUNOȘTINȚELOR DE LEXICOLOGIE

Ca și în clasa anterioară, lecțiile de vocabular i-au atras în mod deosebit pe elevi. Un cîștig însemnat a fost faptul că, din preocuparea de a găsi cît mai multe exemple, o bună parte dintre elevi au trecut la folosirea *Îndreptarului ortografic...* sau a dicționarului înainte de a li se fi recomandat acest lucru. Interesul pentru problemele de vocabular s-a manifestat și la unele lecții de gramatică. De exemplu, la lecțiile de ortografie a substantivelor masculine elevii au semnalat că majoritatea substantivelor masculine cu singularul în *-iu*

Scanned with OKEN Scanner

sînt alcătuite cu sufixul *-giu (geamgiu, cazangiu, macaragiu..)*. Prin tema pentru lecția următoare, elevii au adus (cu contribuția părinților sau a bunicilor) numeroase exemple de cuvinte ieșite din uz (*bragagiu, hangiu, lampagiu, sacagiu ...)* și au comentat legătura dintre viața cuvintelor respective și schimbările produse de dezvoltarea societății și a tehnicii.

În privința deprinderilor de **ortografie**, exercițiile prin care s-au cerut asocierile de felul *a înnoda, a deznoda, a reînnoda* sau *a împăduri, a despăduri, a reîmpăduri* și *a îmbrobodi, a dezbrobodi, a reîmbrobodi* au încheiat cu deplin succes seria exercițiilor privitoare la scrierea cuvintelor care cuprind secvențele : *-nn-, -mb-, -mp-*. Rezultate foarte bune s-au înregistrat și la lucrarea de verificare a însușirii normelor de ortografie a prefixelor și a sufixelor predate în clasa a IV-a.

	%		%
răz*b*-, răz*g*-	100	-*ism*	93
dez- urmat de *b (d, g, l, m, n, r, v)*	81	-(j)*ean* ; -(ș)*ean*	100
dez- urmat de *vocală*	90		

2. PREDAREA ȘI ÎNSUȘIREA CUNOȘTINȚELOR DE FONOLOGIE

— *Normele de despărțire a cuvintelor în silabe*. Cazurile de grupare a consoanelor cu vocala de la dreapta sau cu vocala de la stînga au fost sistematizate astfel :

I. 1 cons. V-CV Toate cazurile.
II. 2 cons. 1. V-CCV Cazurile : *b (c, d, f, g, p, t, v) + l (r)*.
2. VC-CV Toate celelalte cazuri.
III. 3 cons. 1. VCC-CV Cazurile : *cons. + ct, cț* sau *pt* și cuvîntul *jert-fă*.
2. VC-CCV Toate celelalte cazuri.
IV. 4 cons. VC-CCCV Toate cazurile.

La grupurile de două și la cele de trei consoane am pus pe primul plan cazurile V-CCV și VCC-CV, fiindcă pentru aceste cazuri se dau indicații cu privire la felul consoanelor și fiindcă indicațiile respective conduc, prin eliminare, la situațiile în care se aplică normele VC-CV și VC-CCV. Pentru cazul V-CCV li s-a dat elevilor și lista consoanelor care trec împreună cu *l* sau cu *r* în silaba de la dreapta [108], iar ei au stabilit grupurile : *br, cr, dr... ; bl, cl, dl....*

Lucrarea de sondaj dinainte de cunoașterea regulilor a demonstrat, în privința despărțirii grupurilor de consoane, neajunsul faptului că predarea normelor a fost prea mult amînată[109]. În cazurile în care se aplică normele VC-CV și VC-CCV numai 26% din 69 de elevi au delimitat corect toate silabele din cuvintele date. Greșeala cea mai frecventă a constat în trecerea la silaba de la dreapta a grupurilor de consoane cu care poate începe un cuvînt (*sc, sm, st, șt, str, spr*). Mulți elevi au trecut în silaba de la dreapta chiar grupurile *mn, nt, nț, pt*.

---

[108] În manualele pentru școala generală se menționează numai cazuri de consoane care se despart de *l* (*r* sau *s* : bur-*l*an, vîs-*l*ă). Consoana *l* poate fi precedată însă și de alte consoane care trec la silaba de la stînga : mi*j*-*l*oc, o*m*-*l*etă, Ba*h*-*l*ui, i*z*-*l*az etc. Este necesar deci, să se precizeze consoanele care formează împreună cu *l* sau cu *r* grupuri neseparabile.

[109] În cazul vocalelor în hiat sau al vocalelor urmate de diftongi procentajul lucrărilor cu greșeli a fost neînsemnat, deoarece, în aceste cazuri, deprinderile de delimitare a silabelor s-au format prin exercițiile pentru însușirea regulilor de ortografie (*i-e, i-a; u-a, i-oa* etc.).

La *lucrarea de control de la sfîrșitul anului*, pentru cazurile de despărțire a grupurilor de consoane s-au obținut următoarele procentaje de corectitudine :

V-CCV	97	VC-CCV	81
VC-CV	82	VCC-CV	90

— *Silabe alcătuite din două cuvinte*. Construcțiile noi prevăzute în programa pentru clasa a IV-a au fost realizate de elevi prin activitate independentă, așa cum s-a procedat în clasa anterioară la exercițiile de bază pentru însușirea ortografiei construcțiilor cu pronume neaccentuate. Tot prin activitate independentă au fost găsite și cuvintele monosilabice alcătuite din aceleași foneme ca și grupurile de două cuvinte asociate într-o silabă. În toate cazurile în care grupurilor de două cuvinte le corespund cuvinte monosilabice omofone sau grupuri omofone care cuprind alte cuvinte unite într-o silabă, exercițiile au cerut folosirea paralelă a cazurilor conflictuale. Lista de mai jos prezintă totalul cazurilor de acest fel cuprinse în exercițiile de la lecțiile de fonologie și în cele de la pronumele personal (L 5 și 6). Cazurile 16-29 au fost urmărite prin exercițiile de la lecțiile de fonologie. Celelalte cazuri au fost cuprinse : unele și la lecțiile de fonologie și la cele despre pronumele personal, iar altele numai la pronumele personal.

1. *l-a, la* ; 2. *l-ați, lați* ; 3. *l-aș, laș* ; 4. *i-a, ia* ; 5. *i-au, iau* ; 6. *i-ai, ia-i* ; 7. *i-ați, ia-ți* ; 8. *v-a, va* ; 9. *v-ar, var* ; 10. *ne-a, nea* ; 11. *ne-am, neam* ; 12. *m-ai, mai* ; 13. *mi-au, miau* ; 14. *i-ar, iar* ; 15. *să-i, săi* ; 16. *s-a, sa* ; 17. *s-au, sau* ; 18. *s-ar, sar* ; 19. *n-a, na* ; 20. *n-ai, nai* ; 21. *ce-l, cel* ; 22. *ce-i, cei* ; 23. *ce-a, cea* ; 24. *ce-ai , ceai* ; 25. *c-a, ca* ; 26. *c-am, cam* ; 27. *c-ai, cai* ; 28. *c-ar, car* ; 29. *că-i, căi*.

Varietatea situațiilor, noutatea cerințelor exercițiului, jocul de cuvinte, satisfacția dată elevilor de „descoperirea" cazurilor conflictuale sau de semnalarea unor fapte de limbă care n-au mai fost analizate la alte lecții au dat exercițiilor respective un pronunțat caracter atractiv [110].

Situația de mai jos arată contribuția exercițiilor în discuție la consolidarea deprinderilor de ortografie a construcțiilor cunoscute din clasa a III-a și la însușirea conștientă a cazurilor noi. **Rezultatele** privesc scrierea corectă a cazurilor cuprinse în trei exerciții, dintre care unul a fost efectuat la lecțiile de ortografie a pronumelor neaccentuate. Exercițiile au cerut folosirea paralelă în propoziții sau în fraze a grupurilor de două cuvinte asociate într-o silabă și a cuvintelor monosilabice corespunzătoare în ce privește fonemele din care sînt alcătuite. Elementele alcătuitoare au fost indicate elevilor prin litere (m, a, i ; l, a, ț, i etc.).

În ce privește găsirea termenilor care reprezintă un singur cuvînt, în cazul în care există două cuvinte monosilabice alcătuite din aceleași foneme, circa 60% dintre elevi au dat exemple cu ambele cuvinte. La această calitate a lucrărilor, s-a adăugat calitatea redactării. În majoritatea cazurilor, termenii opozabili au fost îmbinați în mod firesc, în aceeași frază sau în aceeași propoziție ori în dialog. Exemple : „*L-a* pus să cînte și *l-a* oprit *la* nota *la*. *M-ai* chemat în luna *mai*, cînd e grădina *mai* frumoasă. *Nea* Ion *ne-a* spus că norii aceștia aduc *nea*. Le-a spus *că-i* duce pe *căi* sigure. *N-ai* un *nai* ? — *Ce-ai* dori ? — Un *ceai*".

[110] Au fost semnalate de către elevi : valorile gramaticale ale cuvintelor *ce* (pronume), *i* (formă a verbului *a fi*), *iar* și *cam* (adverbe), *na* (interjecție) ; valorile gramaticale sau sensurile lexicale ale unor cuvinte omografe — *iar* (conjuncție sau adverb), *mai* (substantiv sau adverb), *nea* („zăpadă") și *nea* („nenea") ș.a.

Scanned with OKEN Scanner

Cazurile[111]	%	
1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 24, 27	100	*Elevi* prezenți la cele trei lecții : 69, 69, 68.
4, 17, 18, 28, 29	91	
15, 16, 20, 22, 23, 25, 26	86	
14, 19, 21	84	
6, 7	81	
Lucrări fără greșeli sau omisiuni	78	
Lucrări cu greșeli la 1—2 cazuri	3	
3—5 cazuri	6	
6—9 cazuri	13	

3. PREDAREA ȘI ÎNSUȘIREA CUNOȘTINȚELOR DE GRAMATICĂ

A. Părțile de vorbire

(a) Substantivul și articolul

1. *Predarea articolului hotărît și a articolului nehotărît.* Diferențierea acestor articole după felul cum prezintă fiecare dintre ele obiectul denumit de substantivul pe care îl însoțește s-a făcut prin raportare la înțelesul de „obiect hotărît" sau „obiect nehotărît", pe care îl capătă substantivul în prezența articolului hotărît sau a articolului nehotărît. Am exclus referirile la rolul articolelor respective de a individualiza obiectul și de a arăta un grad mai înalt sau un grad mai redus de cunoaștere a obiectului de către vorbitori, deoarece, raportate la obiectivele urmărite, informațiile în discuție reprezintă subtilități care încarcă și complică lucrurile în mod inutil. Sensul de *obiect nehotărît* și sensul de *obiect hotărît* au fost lămurite prin cuvintele cu valoare de context caracteristic al fiecărui articol : **un** *elev* (**o** *elevă*) **oarecare**, **niște** *elevi* (*eleve*) **oarecare** ; *elevul* **acesta** (sau : **acela**), *eleva* **aceasta** (sau : **aceea**) etc.

Substantivul cu articol hotărît a fost prezentat în principalele situații în care substantivul articulat poate fi folosit fără un atribut de identificare : 1. în situația în care substantivul se referă la obiectul denumit de substantivul folosit mai înainte cu articol nehotărît — *A venit* **un elev**: **Elevul** *a adus o carte* ; 2. în situația în care substantivul articulat se referă la un obiect prezent în fața interlocutorilor — **Elevul** *a răspuns bine*. S-a observat că în primul caz substantivul cu articol hotărît poate fi însoțit de cuvîntul *acela*, înțelesul dat de articol fiind „elevul *acela* despre care s-a vorbit", iar, în cazul al doilea, substantivul poate fi însoțit de cuvîntul *acesta*, dacă obiectul se află în apropierea interlocutorilor sau de cuvîntul *acela*, dacă obiectul se află mai departe. Prima situație a servit la predarea noțiunilor *articol hotărît* și *articol nehotărît*. Totodată, informația a avut rol orientativ în privința scrierii cu articolul **-i** a substantivelor masculine cu funcția de subiect, într-o situație în care substantivele articulate apar frecvent neînsoțite de un determinant cu rol de indicator de control pentru reglarea scrierii corecte. Informațiile privitoare la a doua situație au fost, de asemenea, orientative pentru problema de ortografie menționată.

[111] Cifrele prin care sînt indicate cazurile de ortografie trimit la lista de mai sus, iar procentajele privesc lucrările în care au fost scrise corect și grupurile de două cuvinte care alcătuiesc o silabă, și cuvintele omofone sau omografe corespunzătoare.

Scanned with OKEN Scanner

În ce privește *pregătirea pentru predarea cazurilor substantivului*, la cunoașterea formelor celor două feluri de articole și la sistematizarea formelor respective în cele două grupuri corespunzătoare opoziției N, Ac. — D, G, s-a adăugat faptul că prin actualizarea cunoștințelor despre articolul *al (ai, a, ale)*, au fost realizate și construcțiile : *al (ai, a, ale) elevului (elevilor, elevei, elevelor); al (ai, a, ale) unui (unei, unor) elev (eleve, elevi)*. Exercițiile pregătitoare pentru însușirea cazurilor substantivului au fost destul de bogate, deoarece principalul fel de activitate a fost construirea de sintagme.

2. *Predarea cazurilor* **nominativ, acuzativ, dativ, genitiv.** O particularitate a felului cum au fost prezentate cazurile substantivului a constat în adîncirea cunoștințelor despre complementul direct și complementul indirect și despre numele predicativ și atribut. Deși nivelul de adîncire a analizei a depășit ceea ce se realizează la clasele mai mari, totuși la nici una dintre cunoștințele predate nu s-au întîmpinat greutăți în ce privește posibilitatea de a fi însușite.

— La predarea complementului direct, *rolul pronumelui neaccentuat de a dubla complementul* a fost înțeles cu ușurință, prin observarea urmărilor pe care le-ar avea, în privința clarității comunicării, omiterea pronumelui din propozițiile cu complementul așezat înaintea verbului : **Lanțul** l-*a rupt roata* — **Lanțul** *a rupt roata* ; **Piatra** *a zdrobit*-**o** *ciocanul* — **Piatra** *a zdrobit ciocanul* ; **Pe Ion** l-*a chemat bunicul* — **Pe Ion** *a chemat bunicul*. Formarea deprinderii de a considera pronumele neaccentuat ca un termen care repetă complementul a fost ajutată de faptul că și la complementul direct, și la complementul indirect, o bună parte din exerciții au constat în transformarea propozițiilor cu topica directă a complementului în propoziții cu complementul așezat înaintea verbului. La aceste exerciții s-au folosit cu precădere complemente exprimate prin substantive din categoriile celor care pun probleme de ortografie și cu predicate exprimate prin verbe la persoana a II-a și la persoana a III-a a perfectului compus. În felul acesta, paralel cu formarea deprinderilor de analiză, s-au consolidat și anumite deprinderi de ortografie.

— Funcțiile *nume predicativ* și *atribut* au fost prezentate concomitent și prin comparație la fiecare dintre cazurile care pot îndeplini aceste funcții. Analiza s-a oprit asupra conținutului sau a modului de exprimare a celor două părți de propoziție, în funcție de ce am considerat că este util. La cazul **nominativ** s-a observat că substantivul prin care este exprimat atributul sau numele predicativ arată același obiect ca și obiectul denumit de substantivul determinat, că rolul fiecăreia dintre cele două părți de propoziție este de a identifica obiectul, atributul arătînd **care** *obiect (elevul Mihai, rîul Olt)*, iar numele predicativ, **cine** *este obiectul* indicat de cuvîntul cu funcția de subiect (**Elevul** *acela este* **Mihai** ; **Rîul** *acesta este* **Oltul**). Informația privitoare la numele predicativ a servit la prevenirea greșelii de a fi luat ca subiect numele predicativ care răspunde la întrebarea *cine ?*, greșeală la care ar fi putut duce nu numai întrebarea, ci și faptul că în clasele anterioare elevii au analizat numeroase propoziții în care subiectul exprimat prin substantiv s-a aflat după verbul *a fi*. Informația despre atribut a fost aplicată la ortografia formelor de plural ale substantivelor masculine din construcțiile de tipurile : *elevii (copiii) Mihai și Ion ; Munții Carpați*. La cazul **acuzativ** s-au îmbogățit cunoștințele despre prepozițiile cu care poate fi construit numele predicativ — *Vasul este* **cu flori**, *Florile sînt* **de la Maria** (sau : **pentru Maria**), *Băiatul este* **de la țară** (**de la Craiova, din Oltenia** etc.) —, s-a constatat că toate prepozițiile care introduc nume predicative apar și la atributele substantivale și că, prin înlăturarea verbului copulativ, numele predicativ devine

atribut. În situațiile de felul celor de mai sus, în care numele predicative ar putea fi confundate cu complementele care răspund la întrebările *cu ce ?*, *de la cine ?*, *pentru cine ?*, *de unde ?*, transformarea numelui predicativ în atribut a avut un rol însemnat în evitarea confuziilor.

Controlul însușirii cunoștințelor teoretice și **rezultatele**

Controlul s-a făcut la lecția de recapitulare a cunoștințelor despre cazurile substantivului. T e m a : sublinierea și notarea predicatelor, a subiectelor și a celorlalte părți de propoziție și indicarea cazurilor prin simbolurile respective. În text s-au aflat : patru substantive comune cu funcția de subiect, dintre care două în propoziții cu complement direct exprimat prin substantiv comun fără prepoziția *pe*, așezat înaintea predicatului ; cîte un substantiv pentru fiecare dintre situațiile menționate la rezultatele statistice. *Elevi :* 69.

(a) Părțile de propoziție la care *funcțiile și cazurile* au fost *indicate corect de către toți elevii :* S cu topica directă ; NP (Ac) ; NP (G) ; A (N) ; A (Ac) ; A (G cu art. *al*) ; A (G cu art. proclitic *lui*) ; CD (subst. propriu cu *pe*) ; CD cu topica directă (subst. comun fără *pe*) ; CI (subst. propriu cu art. proclitic *lui*) ; CI cu topica inversă (subst. comun) ; C (Ac. cu prep. *cu, la, după*).

(b) *Analiza celorlalte părți de propoziție*

Părțile de propoziție	Recunoașterea funcției și a cazului	Omis cazul	Lucrări cu greșeli
S (CD...P...S)	93	—	7 (CD)[112]
CD (fără *pe* ; CD...P...S)	93	—	7 (S)
NP (N)	90	4	6 (A)
A (G fără *al*)	86	4	10 (CI)
CI (topica directă ; subst. comun)	91	9	—
C prep. (a pus pătura *pe cal*)	84	—	16 (CD)
Lucrări fără greșeli sau omisiuni	81		
Lucrări cu 1—2 greșeli	7		
Lucrări cu 3—5 greșeli	12		

Un aspect deosebit a fost faptul că majoritatea elevilor au transferat cunoștințele despre cazurile substantivului la analiza unor pronume personale, cuprinse în text, cu scopul sondării posibilităților de transfer. Procentajele următoare privesc lucrările în care, în afară de funcțiile pronumelor, elevii au notat și cazurile : *tu, voi, cu noi* — 90% ; (sora) *lui* — 81%.

— *Controlul însușirii regulilor de* **ortografie a substantivelor și a adjectivelor masculine** *în nominativ-acuzativ plural* s-a făcut la lecția de recapitulare a cunoștințelor despre substantiv, adjectiv și numeral. T e m a . Trecerea la plural a substantivelor și a adjectivelor din sintagmele următoare și sublinierea articolului **-i** : 1. *primul ghiocel* ; 2. *primul copil* ; 3. *copilul unui prieten* ; 4. *fratele Mariei* ; 5. *calul lui* ; 6. *tovarășul meu* ; 7. *prietenul meu* ; 8. *noul prieten* ; 9. *codrul mîndru* ; 10. *mîndrul codru* ; 11. *norul cenușiu* ; 12. *cenușiul nor* ; 13. *copilul zglobiu* ; 14. *zglobiul copil.*

[112] Funcțiile indicate între paranteze reprezintă felul greșelilor.

Rezultatele

Lucrări fără greşeli	74%	Elevi : 70
Lucrări cu 1—2 greşeli	6%	
cu 3—4 greşeli	7%	
cu 5—6 greşeli	13%	

Greşeli mai multe s-au făcut la cazurile mai dificile 10, 12 şi 14, cazuri pentru care timpul n-a permis efectuarea unui număr suficient de exerciţii.

Însuşirea regulilor de **ortografie a formelor articulate ale substantivelor feminine** *în genitiv-dativ singular* a fost verificată la lecţia de recapitulare a cunoştinţelor despre substantiv, adjectiv şi numeral şi la recapitularea finală. T e m a : Construirea cîte unei propoziţii în care să se folosească la dativ sau la genitiv formele articulate de singular ale substantivelor de mai jos. Substantivele date la *lucrarea I* — 1. *poezie, ciocîrlie* ; 2. *mamă, vară, mare, femeie* ; la *lucrarea a II-a* — 1. *florărie, patrie* ; 2. *colegă, pagină, minge, lămîie.*

Rezultatele (mediile procentajelor privitoare la scrierea corectă a substantivelor din fiecare categorie).

Categoriile de substantive	Lucrarea I Elevi : 70	Lucrarea a II-a Elevi : 69
Categoria 1	100	91
Categoria 2	83	80
Lucrări fără greşeli	81	78
Lucrări cu 1—2 greşeli	6	9
Lucrări cu 3 greşeli	13	13

3. *Predarea cazului* **vocativ.** După cum se ştie, vocativul din construcţiile de felul *Vino (să vii), Ioane (băiatule) ! Veniţi (să veniţi), băieţi!* este confundat de cei mai mulţi elevi cu nominativul. Pentru prevenirea confuziei, s-au precizat aspectele esenţiale prin care (în cazul dat) vocativul se opune nominativului : *substantivul în vocativ* însoţeşte un *verb la persoana a doua* şi poate fi înlocuit prin *pronumele de persoana a II-a*, spre deosebire de *substantivul în nominativ*, care însoţeşte un *verb la persoana a III-a* şi poate fi substituit prin *pronumele de persoana a III-a.*

Grupurile alcătuite din *două substantive în vocativ* sau din *substantiv în vocativ şi adjectiv* au fost obţinute de elevi prin amplificarea construcţiilor cu un substantiv în vocativ sau cu un adjectiv. Pentru însuşirea cunoştinţelor despre izolarea prin virgulă (virgule) a grupurilor respective, s-a procedat ca la lecţia din clasa I despre numele de persoane care arată „o chemare" : la primele exerciţii, grupul a fost deplasat de la începutul propoziţiei la sfîrşitul propoziţiei sau la mijlocul propoziţiei.

Rezultatele

(a) *Recunoaşterea substantivelor în vocativ* aflate după verbe la imperativ (mediile procentajelor pentru substantivele din aceeaşi categorie). *Elevi* : 67.

Scanned with OKEN Scanner

Substantivele analizate	Corect	Greșit	Omisiuni
1. *Alexandre, băiete, moșule, fraților, Ileano, fetelor*	93	—	7
2. *Andrei, prieteni, mătușă, Carmen*	82	15	3

(b) *Aplicarea regulilor de punctuație privitoare la izolarea vocativului prin virgulă (virgule).* Tema: construirea a trei propoziții cu *substantiv în vocativ* și a trei propoziții în care să se afle *un grup alcătuit din două substantive în vocativ* sau *din substantiv în vocativ și adjectivul acestuia*, propoziții în care substantivul în vocativ sau grupurile cerute să fie folosite în cele trei situații de topică a vocativului. *Elevi*: 67.

Situațiile de topică	Subst. în vocativ	Grupul cu subst. în vocativ
1. la începutul propoziției	100	100
2. la sfîrșitul propoziției	91	89
3. la mijlocul propoziției:		
— puse ambele virgule	86	82
— pusă o singură virgulă	14	18

(b) Adjectivul

1. Primele *construcții cu topica inversă a adjectivului* au fost realizate de elevi prin schimbarea topicii adjectivelor care însoțesc substantive articulate și prin amplificarea propozițiilor cu adjective plasate la stînga substantivelor. La aceste exerciții, s-au folosit cu precădere sintagme cu substantive masculine la plural, în acuzativ cu prepoziție și sintagme cu substantive feminine la singular, în genitiv cu articol genitival. Exercițiile au vizat formarea deprinderilor de scriere a adjectivelor articulate și formarea deprinderii de analiză a construcțiilor cu adjective intercalate între prepoziție sau articolul genitival și substantivul determinat. Pentru formarea acestei deprinderi, s-a înaintat de la construcțiile mai simple indicate în programă, la intercalarea a două adjective, apoi a mai multor adjective. Termenii intercalați au fost puși între paranteze drepte, pentru a se observa legătura dintre prepoziție sau articolul genitival și substantivul de care a fost depărtat. Cunoașterea faptului că prin intercalările făcute prepoziția sau articolul s-a depărtat de substantiv a format la elevi capacitatea de a se orienta repede în stabilirea relațiilor.

2. Dintre *problemele de sintaxă* analizate la lecția a doua despre adjectiv, problema față de care elevii au arătat interes deosebit a fost *complementul comparativ al adjectivului*. Elevii au fost atrași de aspectul stilistic, de ceea ce adaugă comparația la însușirea exprimată de adjectiv, și de legătura acestui adaos cu obiectul denumit de substantivul determinat de adjectiv. Ei au semnalat că adjectivul împreună cu complementul lui aduc o lămurire despre obiectul respectiv și că, dacă din construcțiile *nori negri ca zgura* și *un fulger lung cît un balaur* se înlătură adjectivele, complementele pot lua locul atributelor exprimate prin cele două adjective: *nori ca zgura*; *un fulger cît un balaur*. Aceste atribute (pe care le-au numit „atribute comparative") au fost asociate cu numele predicative cu același mod de exprimare, cunoscute din clasa a III-a. Analizele au fost concludente în următoarele privințe: a c c e -

Scanned with OKEN Scanner

sibilitatea *complementului comparativ; capacitatea elevilor de a sesiza existența unor raporturi indirecte; posibilitatea de a se realiza mai devreme și în mai mare măsură decît s-a prevăzut în programa oficială îmbinarea analizei sintactice cu analiza stilistică*[113].

(c) Numeralul

Pentru nivelul de însușire a cunoștințelor, dau **rezultatele** exercițiului de după analiza demonstrativă, deoarece ele sînt cele mai concludente în privința accesibilității. Tema: sublinierea și notarea predicatelor, a subiectelor, a funcțiilor și a cazurilor substantivelor și ale numeralelor; indicarea, într-o coloană din dreapta propoziției, a valorii de adjectiv numeral sau numeral independent și a felului numeralului (cardinal, ordinal, colectiv).

Numeralele analizate	Analiza		
	Completă și corectă	Omis cazul	Greșeli
1. *trei* cai (S)[114]	93	7	—
2. *cei trei* călăreți (S)	84	—	16 (S)
3. *primul* cal (CD)	91	9	—
4. pe *al treilea* cal	81	3	16 (C)
5. *lustrei* (S)	100	—	—
6. *al doilea* (S)	100	—	—
7. *pe amîndoi*	93	7	—
8. *pe al treilea*	100	—	—
9. *lîngă cei doi*	100	—	—
10. este *a treia* (NP)	84	7	9 (A)

Valoarea de adjectiv numeral sau de numeral independent și felurile numeralelor au fost recunoscute de toți elevii. Valoarea de adjectiv numeral a fost recunoscută și de elevii care au atribuit adjectivelor numerale funcția substantivului determinat.

(d) Pronumele personal

1. *Predarea formelor cazuale și a funcțiilor.* Prima lecție despre cazurile nominativ, acuzativ și vocativ și lecția despre cazurile dativ și genitiv au prezentat următoarele particularități: pentru indicarea cazurilor și a funcțiilor sintactice nu s-au folosit propoziții scrise; întregul material lingvistic înregistrat în tabelele de repartizare a formelor pe cazuri și pe funcții a fost obținut din propoziții cu structuri minime construite de elevi. Acest lucru, precum și promptitudinea răspunsurilor privitoare la formele accentuate și la formele neaccentuate ale pronumelor în acuzativ și ale pronumelor în dativ au dovedit temeinicia cunoștințelor însușite în clasa anterioară.

Tabelele A și B ilustrează felul în care au fost sistematizate formele cazuale și funcțiile de bază ale cazurilor pronumelui.

[113] În vechea programă n-a fost prevăzut nimic în privința legăturii dintre cunoștințele de gramatică și cele de stilistică. În programa actuală legătura dintre sintaxă și stilistică este prevăzută la clasa a VII-a. Problema este limitată la „implicațiile stilistice ale schimbării ordinii părților de propoziție".

[114] Prin simbolurile puse între paranteze am indicat, unde a fost nevoie, funcția substantivului determinat de adjectivul numeral sau funcția numeralului independent. Simbolurile din ultima coloană arată felul greșelii (confuzia cu subiectul, cu complementul sau cu atributul).

A. *Cazurile nominativ, vocativ și acuzativ*

Cazurile și funcțiile	Pers. I	Pers. II	Pers. III	
			m	f
N — S	eu	tu		ea
Voc. —	—	tu	—	—
Ac. — CD	pe mine mă	pe tine te	pe el îl	pe ea o
	m-	te-	l-	-o
	-mă	-te	-l	

B. *Cazurile dativ și genitiv*

D — CI	mie îmi	ție îți	lui îi	ei, îi
	mi, mi-	ți, ți-	i, i-	i, i-
	-mi	-ți	-i	-i
G — NP	—	—	al lui	al ei
— A	—	—	(al) lui	(al) ei

Cunoștințele despre *sensurile sintactice ale formelor neaccentuate comune cazurilor acuzativ și dativ* au fost sistematizate astfel :

Acuzativ			*Dativ*		
ne		**pe noi**	*ne*		**nouă**
vă (v-)	**pe cine** ajută ?	**pe voi**	*vă (v-)*	**cui** ajută ?	**vouă**
îi (i-)		**pe ei**	*îi (i-)*		**lui, ei**
le		**pe ele**	*le*		**lor**

2. La prima serie de exerciții, destinată însușirii cunoștințelor despre funcția de *complement direct* sau de *complement indirect*, s-a pus accentul pe problema posibilității de exprimare a complementelor respective prin ambele forme ale pronumelor în acuzativ sau în dativ. În cazul textelor în care complementele au fost exprimate numai prin formele neaccentuate, s-a cerut motivarea funcției atribuite, prin posibilitatea de a introduce în propoziție pronumele accentuat corespunzător. Primele obiective urmărite prin atenția dată problemei menționate au fost : formarea deprinderii de a considera ambele forme ale pronumelui ca un singur complement și prevenirea obișnuitei confuzii dintre dativul și acuzativul pronumelor neaccentuate cu forme identice la cele două cazuri.

Rezultatele

— La exercițiile efectuate în cadrul lecțiilor despre pronumele personal, în medie, procentajul lucrărilor în care în toate *cazurile de dublă exprimare a complementelor* pronumele accentuat și cel neaccentuat au fost *analizate ca un singur complement* a fost : *89.*

— La *analiza pronumelor cu forme omonime la acuzativ și la dativ*, pentru situațiile în care pronumele n-au fost însoțite de pronumele accentuate, s-au obținut rezultatele pozitive arătate mai jos. Rezultatele din prima coloană au fost înregistrate la primul exercițiu cu tema menționată, iar cele din coloana a doua, la un exercițiu de la lecția de recapitulare a cunoștințelor despre cazurile pronumelui personal. În textele folosite s-au aflat complemente în acuzativ și complemente în dativ exprimate prin fiecare dintre formele omonime — *ne, vă* (sau *v-*), *le, îi* (sau *i-*). Analiza a constat în notarea funcțiilor și a cazurilor prin simboluri — CD (Ac), CI (D) — și în motivarea soluției date, prin scrierea formei accentuate a pronumelui deasupra textului, în dreapta verbului determinat.

Calitatea lucrărilor	Lucrarea I Elevi · 71	Lucrarea a II-a Elevi: 68
Lucrări fără greşeli sau omisiuni	81	88
Lucrări cu 1—2 greşeli	10	6
Lucrări cu 1—3 greşeli	9	6

3. Folosirea la lecţiile de analiză a pronumelui personal a unor texte cu propoziţii în care pronumele neaccentuate însoţesc complemente exprimate prin substantive n-a reprezentat ceva nou faţă de textele folosite în practica obişnuită. Noul a constat în luarea în considerare a fenomenului dublei exprimări a complementului direct şi a complementului indirect, fapt care a dus la *consolidarea prin sprijin reciproc a cunoştinţelor despre funcţiile substantivelor şi despre funcţiile pronumelor neaccentuate în acuzativ sau în dativ.*

În ce priveşte construcţiile cu pronumele *dînsul (dînsa)* şi cele cu *pronumele de politeţe*, prin cuprinderea lor la exerciţiile de analiză a pronumelui personal s-a urmărit, în primul rînd, *lărgirea cunoştinţelor despre contextele în care pot apărea pronumele neaccentuate* şi, în al doilea rînd, realizarea unei economii de timp. La exerciţiile în discuţie, *procentajele de recunoaştere a cazurilor şi a funcţiilor pronumelui* **dînsul (dînsa)** *şi ale* **pronumelui de politeţe** *au fost cuprinse între 87 şi 90.* Diferenţele au reprezentat lucrări cu omisiuni.

4. *Construcţiile în care pronumele neaccentuate sînt folosite ca pronume reflexive* n-au fost ocolite. Ocolirea acestei situaţii ar fi fost (şi este) cu totul nejustificată, deoarece şi în situaţia de pronume reflexiv, pronumele neaccentuate rămîn tot complemente directe sau indirecte cu aceleaşi posibilităţi de exprimare — numai prin pronumele neaccentuat sau prin ambele forme ale pronumelui în acuzativ sau în dativ. Nu s-a dat denumirea „pronume reflexiv". S-a observat (situaţional) că pronumele neaccentuat are aceeaşi persoană şi acelaşi număr ca şi pronumele cu funcţia de subiect. Cu acest prilej, pentru întregirea cunoştinţelor despre pronumele neaccentuate care pot apărea în această situaţie s-au introdus pronumele **se** şi **îşi**. Sensurile şi funcţiile acestora au fost identificate de elevi prin asociere cu formele accentuate ale pronumelui personal: **se** = *pe el (ea, ei, ele)*; **îşi** = *lui (ei, lor).* Prin intermediul pronumelui *pe el (pe ea)*, s-a dat forma accentuată *pe sine.* Cunoaşterea sensurilor pronumelui *se* a fost necesară pentru însuşirea conştientă a ortografiei construcţiilor *s-a, s-au* şi a situaţiilor de ortografie prevăzute la L 7 şi 8 de la capitolul „Verbul".

De la cunoaşterea faptului că obiectul direct exprimat prin pronume neaccentuat poate fi însoţit de pronumele accentuat şi prin comparaţie cu construcţiile în care pronumele *mă, te, se* etc. au funcţia de complement, s-a putut înainta fără nici o dificultate la lămurirea situaţiei în care elementele *mă, te, se, ne, vă* intră în alcătuirea predicatelor exprimate prin verbele numite „reflexive dinamice". Nici cunoaşterea acestui aspect n-a constituit tema unei lecţii speciale. Problema a fost lămurită la analiza unui text folosit după încheierea lecţiilor despre pronumele personal. În text s-au aflat verbele: *mă gîndesc, ne jucăm, se duce.* Deprinderea de a asocia pronumele neaccentuat cu pronumele accentuat i-a dus pe elevi la constatarea că „pronumele" care însoţesc verbele date nu au funcţia de complement, pentru că „nu au înţelesul pronumelor accentuate — nu se poate spune *mă gîndesc pe mine, ne jucăm pe noi, se duce pe el*". Discuţia a fost condusă spre comparaţia cu pronumele din construcţiile *mă apăr, te aperi, se apără, mă îmbrac, te îmbraci, se îmbracă* şi spre observarea faptului că, în cazul verbelor re-

flexive dinamice, elementele pronominale sînt strîns legate de verb. În acest scop, au fost analizate (oral) sensurile cîtorva verbe din categoria celor cărora elementele pronominale le dau un înțeles deosebit de al verbelor neînsoțite de cuvintele *mă, te, se...* Au fost comparate perechile de verbe: **a se duce** *(undeva)* — **a duce** *(ceva* sau *pe cineva)*; **a se juca** *(cu ceva* sau *cu cineva)* — **a juca** *(ceva*: un dans, un joc); **a se învăța** *(cu ceva* sau *cu cineva)* — **a învăța** *(ceva* sau *pe cineva)*; **a se uita** *(la ceva* sau *la cineva)* — **a uita** *(ceva* sau *pe cineva)*. Lista verbelor de acest fel a fost sporită mult de către elevi. La cazurile de folosire a lui *se* fără sensul *pe sine (pe el)*, elevii au adăugat verbele *se înserează, se înnoptează*, cunoscute în clasa a III-a, la lecția despre propozițiile fără subiect. Pe baza constatărilor privitoare la sensurile date verbelor și la faptul că cuvintele *mă, te, se, ne, vă* nu au funcția de complement, s-a stabilit că ele intră în alcătuirea predicatului. Pentru distingerea situațiilor în care formele pronominale neaccentuate au sau nu au funcția de complement, s-a recomandat că **mijloc de control** *observarea posibilității sau a imposibilității de a introduce în propoziție pronumele accentuat corespunzător.*

Rezultatele la care a condus aplicarea acestui mijloc de control au fost stabilite pe baza analizei a zece construcții pentru fiecare din cele două situații. Verbele s-au aflat în texte analizate la lecții din ultimul trimestru. Datele statistice reprezintă mediile procentajelor privitoare la analiza corectă.

1. *Pronume reflexive.* Analiza funcției și a cazului:	
— *mă, te, ne*	91
— *vă, se*	86; 79
2. *Verbe reflexive dinamice.* Cuprinderea elementului pronominal în exprimarea predicatului:	
— *se*	100
— *mă, te*	91
— *ne, vă*	89; 87

Rezultatele au demonstrat că informațiile precise despre structurile în care apar pronumele neaccentuate și înaintarea în mod sistematic creează, în privința eșalonării cunoștințelor despre pronumele personal, posibilități mari de *extindere a sistematizării liniare*, fără a fi nevoie de timp în plus.

5. *Ortografia construcțiilor cu* **pronume neaccentuate proclitice.** La cele două lecții cu această temă, a fost reluată problema situațiilor conflictuale create de rostirea unor pronume neaccentuate împreună cu unele forme ale verbului auxiliar al perfectului compus sau ale auxiliarului optativului. Punctul de plecare l-a constituit o serie de exerciții prin care s-au actualizat toate situațiile de ortografie privitoare la legarea pronumelor atone de formele auxiliarelor menționate. Exercițiile au constat în asocierea fiecărui pronume cu fiecare formă a auxiliarului perfectului compus și cu formele auxiliarului optativului care nu apar la perfectul compus. În privința pronumelor, construcțiile au fost grupate după cazuri, iar, pentru a se evita repetarea acelorași situații, formele omonime cazurilor acuzativ și dativ au fost folosite numai la construcțiile cu pronume în acuzativ. În cadrul acestor construcții, exercițiile au fost organizate în serii corespunzătoare felului cum au fost grupate pronumele la exercițiile de bază din clasa a III-a: 1. *te-, ne-, le-*; 2. *m-, v-*; 3. *l-, i-*. La grupul pronumelor care pierd vocala finală, s-a adăugat pronumele *s-*. După desfășurarea construcțiilor cu fiecare pronume, s-au selectat, tot prin activitate independentă, construcțiile cărora le corespund cuvinte monosilabice sau un grup de două cuvinte asociate într-o silabă alcă-

tuită din aceleași foneme ca și grupul format din pronumele aton și verbul auxiliar. Fiecare elev a scris în dreptul construcției cu pronumele neaccentuat cazurile opuse pe care le-a putut găsi : *ia* (verb), *var* (subst.), *sar* (verb), *iar* (conjuncție) etc. Prin această activitate au fost actualizate și încadrate în tabelul ortogramelor alcătuite cu formele verbelor auxiliare cazurile cunoscute de la lecția de fonologie cu tema „Silabe alcătuite din două cuvinte" și s-a întregit lista cazurilor conflictuale în care unul dintre termenii opoziției este o construcție alcătuită din pronume neaccentuat și verb auxiliar. Exercițiile următoare au constat în construire de propoziții sau fraze în care cazurile ce pot fi confundate au fost folosite paralel. Rezultatele exercițiului final au fost înglobate în situația dată la p. 264. Ele reflectă, în mare măsură, *avantajele prelucrării de către fiecare elev a întregului material* și *eficiența exercițiilor de folosire paralelă a cazurilor conflictuale.*

6. *Ortografia construcțiilor cu* **pronume neaccentuate enclitice.** Însușirea conștientă a scrierii corecte în *situațiile de omofonie a elementelor finale* **...u-i** *(adu-i, aducîndu-i...)* și **...ui** *(dădui, făcui...)* sau *a elementelor* **...u-se** *(aducîndu-se...)* și **... use** *(aduse, făcuse...)* a fost verificată după sistematizarea cunoștințelor despre construcțiile alcătuite din forme verbale și pronume neaccentuate. T e m a. Folosirea în propoziții sau în fraze scurte a următoarelor construcții și forme verbale : 1. *adu-i, condu-i, aducîndu-i, conducîndu-i, pierdui, pricepui* ; 2. *ducîndu-se, lovindu-se, ridicîndu-se, aduse, conduse, pierduse.* Verbele au fost date la infinitiv, iar pentru alcătuirea construcțiilor și a formelor temporale cerute s-au indicat modurile nepersonale, pronumele neaccentuate, timpul (perfectul simplu sau mai mult ca perfectul), persoana și numărul verbului.

Rezultatele

	%	
— Lucrări fără greșeli sau omisiuni	81	Elevi : 69
— Lucrări cu greșeli : la 1—2 cazuri	7	
la 3—4 cazuri	12	

Felul greșelilor : pierdu-se (7%) ; gerunziu + *se* (10%) ; gerunziu + *i* (9%).

(e) *Pronumele și adjectivele pronominale* **demonstrative, nehotărîte și interogative**

1. Rezultatele obținute la primul exercițiu aplicativ de la lecția de predare a fiecăruia dintre cele trei feluri de pronume și adjective pronominale au dovedit gradul înalt de a c c e s i b i l i t a t e a cunoștințelor respective. Datele statistice din tabelele următoare privesc *recunoașterea valorii de pronume sau de adjectiv pronominal, a cazurilor și a funcțiilor sintactice.*

A. **Analiza pronumelor și a adjectivelor pronominale demonstrative**

1. *acesta, celălalt* (S)	100	4. în vremea *aceea*	93	Elevi :
2. *pe aceștia* îi	100	5. *ceilalți* pomi (S)	89	70
3. pe oamenii *aceia* îi	97	6. este *acela* (NP)	91	

În cazul 5, diferențele pînă la 100% reprezintă greșeli ; *ceilalți* a fost considerat *pronume* cu funcția de *subiect.* La cazurile 3, 4 și 6, diferențele reprezintă omiterea cazului sau a funcției sintactice.

B. **Analiza pronumelor și a adjectivelor pronominale nehotărîte**

1. *cineva*	100	6. *într-unul* slab	93	Elevi :
2. știi *ceva*	97	7. ia *alt* cal	100	71
3. nu știu *nimica*	100	8. este *alta* (NP)	92	
4. am uitat *tot*	96	9. *orice* floare (CD)	100	
5. *toți* caii (S)	100	10. *fiecare* val (S)	87	

Greșeli: *unul* a fost considerat *numeral*, iar *fiecare*, *pronume* cu funcție de *subiect*. La celelalte cazuri, diferențele pînă la 100% reprezintă omiterea pronumelui, a cazului sau a funcției.

C. **Analiza pronumelor și a adjectivelor interogative**

1. *Cine* a venit ?	100	6. *Cîte* cărți ai luat ?	100	Elevi :
2. *Pe cine* aștepți ?	100	7. *Cîte* mai vrei ?	90	69
3. *Ce* ai adus ?	91	8. *Care* poezie îți place ?	86	
4. *Ce* este dumnealui ?	84	9. *Ce* părere ai despre		
5. *Pe care* îl cunoști ?	100	Ileana ?	91	

Greșeli. La cazul 4,12% dintre elevi, din deprinderea de a folosi interogativul *ce* la analiza complementului direct, au atribuit *numelui predicativ* din propoziția prin care au răspuns la întrebare — *Dumnealui este mecanic* (*profesor* etc.) — funcția de *complement direct*. La cazul 8, cuvîntul *care* a fost considerat *pronume interogativ*. La celelalte cazuri, diferențele pînă la 100% reprezintă omiterea cazului sau a funcției.

2. *Recunoașterea valorii de* **adjectiv pronominal** *și a funcției de atribut a adjectivelor demonstrative și a adjectivelor nehotărîte intercalate între prepoziție și substantivul determinat* a fost verificată la lecția de încheiere a capitolului „Pronumele".

Adjectivele pronominale analizate	Elevi : 68	Analiza		
		Completă și corectă	Omis cazul	Greșeli
1. cu *acei* drumeți		100	—	—
2. pe *ceilalți* copii		85	6	9
3. de la *alți* oameni		94	6	—
4. pe *toate* drumurile		95	5	—
5. după *fiecare* copac		84	7	9

Rezultatele reprezintă un progres față de cele din tabelul de la p. 269, privitoare la analiza adjectivului numeral intercalat : în trei din cinci cazuri, funcția de atribut a adjectivelor pronominale a fost recunoscută de toți elevii, iar în cazurile 2 și 5, procentajul rezultatelor negative a scăzut de la 16 la 9.

f) Verbul

1. *Modurile* **personale.** Denumirile modurilor au fost explicate prin etimologia cuvintelor respective[115]. Odată cu introducerea termenilor *impe-*

[115] Explicațiile privitoare la etimologia cuvintelor prin care sînt denumite modurile au fost un prilej de îmbogățire a vocabularului elevilor și de dezvoltare a interesului pentru problemele de vocabular. S-a făcut legătura dintre cuvintele *indicativus*, *imperativus*, *optativus* și verbele de bază — *indicare*, *imperare*, *optare* — și s-au explicat sensurile verbelor *a indica* și *a opta*, sensul adj. (subst.) *indicator* și al adj. *imperativ*. (ton *imperativ* = *poruncitor*). S-a făcut legătură între *imperare* — *imperator* — *împărat*.

rativ și *optativ*, s-au dat și denumirile propozițiilor construite cu aceste moduri — *propoziție imperativă* și *propoziție optativă*.

Pentru modul *condițional-optativ*, s-a folosit termenul *optativ*, pentru că s-a pornit de la construcția cea mai simplă — *propoziția optativă independentă* —, construcție suficientă pentru prezentarea formelor verbului ca forme ale unui mod care exprimă o acțiune realizabilă. În clasa primelor informații despre modurile personale, termenul *condițional* complică lucrurile, întrucît introducerea lui cere explicarea raportului dintre două propoziții. Pentru întrebuințarea optativului în frază, s-au folosit construcții de tipurile: *Aș lua...și aș face...*; *Ar vrea să vadă...*; *Mi-ai spus că ai vrea...*. Prin îmbinarea optativului cu conjunctivul, cunoștințele despre aceste moduri s-au fixat concomitent, iar, prin îmbinarea optativului cu perfectul compus, s-a format deprinderea de a deosebi optativul de perfectul compus, în cazurile în care verbele auxiliare au aceleași forme.

Controlul însușirii cunoștințelor despre modurile personale s-a făcut prin lucrări date la lecția a doua, la lecția de recapitulare a cunoștințelor despre verb și la recapitularea finală.

Rezultatele

— În cazurile următoare, la toate cele trei lucrări de control, *procentajele de recunoaștere a modurilor* au fost cuprinse între *93* și *100*[116]: verbe la *indicativ*, la *conjunctiv*, verbe la *optativ* cu auxiliarul *aș* sau *ar*, verbe la *imperativ* urmate de semnul exclamării sau însoțite de *substantive în vocativ* ori de un *pronume neaccentuat*: *arată-i, condu-l, oprește-ți, așezați-le*.[117].

— În situațiile în care *imperativul neînsoțit de substantiv în vocativ* sau de *pronume neaccentuat* a fost urmat de o *propoziție subordonată*, media procentajelor de recunoaștere a fost *86*. Diferența pînă la 100 reprezintă cazurile de confuzie a imperativului cu prezentul indicativului.

— În cazurile de *omonimie (am, ai, ați) a formelor auxiliarului optativului și ale auxiliarului perfectului compus*, mediile procentajelor de corectitudine au fost: *87, 85, 88*.

În comparație cu rezultatele lucrărilor de control final din clasa a III-a (date în tabelul 2, p. 234), în clasa a IV-a au fost lichidate, chiar de la prima lucrare, următoarele greșeli: sublinierea fără conjuncția *să* a verbelor la conjunctiv și fără auxiliar a verbelor la optativ.

2. **Timpurile** *modurilor personale*. **Conjunctivul prezent** pune problema informării elevilor cu privire la folosirea conjunctivului prezent cu valoare de viitor. Lucrul este necesar fiindcă prezentul conjunctivului este folosit mai frecvent cu valoare de viitor decît cu valoare de prezent și, ca urmare, în clasa a V-a unii elevi, sesizînd înțelesul de viitor, analizează verbele respective ca verbe la „conjunctiv, timpul viitor". Acest mod de analiză (sancționat pe nedrept) mai apare și în lucrările unor elevi din clasa a VI-a. În felul arătat au fost analizate verbele la conjunctivul prezent de 23% dintre elevii claselor a V-a și de 14% dintre elevii claselor a VI-a la care s-a dat lucrarea de control pentru evaluarea rezultatelor obținute la clasele a III-a experimentale. La clasele experimentale procentajul a fost mai mare: 48[118]. Pen-

---

[116] În situațiile în care procentajele au fost sub 100, diferențele reprezintă lucrările în care verbele respective n-au fost analizate.

[117] Poziția enclitică a pronumelui neaccentuat față de un verb cu formă personală simplă a devenit pentru elevi un mijloc de recunoaștere a modului imperativ.

[118] Deși în clasa a III-a nu s-a cerut analiza timpului verbelor alcătuite cu *să*, o parte dintre elevi au indicat și timpul acestor verbe.

tru motivele arătate, în experimentul de la clasa a IV-a s-a ţinut seamă şi de folosirea conjunctivului prezent cu înţeles de viitor. Prin felul cum s-a procedat, pe lîngă informarea suficientă, s-a urmărit şi evaluarea capacităţii elevilor de a sesiza sensurile temporale contextuale. S-a cerut elevilor să arate cînd se îndeplinesc acţiunile exprimate de verbele la conjunctiv din textele următoare: 1. Mă căsnesc *să dreg* jucăria. 2. Vom intra *să vizităm* muzeul. 3. — Te-aş pofti *să facem* Anul nou împreună, dar nu încapi în casa noastră. — Nu-i nimic. Am să stau la fereastră. 4. *Să vii* repede. Răspunsurile: 1. *prezent* — 85%; 2. *viitor* — 91%; 3. *viitor* — 86%; 4. *viitor* — 100%. După cum se vede, majoritatea elevilor au indicat în toate cazurile valorile temporale pe care le au verbele în contextele respective. Cazul pentru care s-a dat răspunsul „prezent" este, între cele analizate, singurul în care acţiunea exprimată de verbul la conjunctiv se îndeplineşte concomitent cu acţiunea exprimată de verbul determinat. Întrebaţi după ce s-au condus ca să stabilească dacă acţiunea se îndeplineşte în momentul vorbirii sau mai tîrziu, elevii au dat răspunsuri precise. Pentru cazul 3 au făcut legătura şi cu faptul că în text se află propoziţia cu verbul la viitor — *Am să stau la fereastră*. Analiza a fost continuată astfel: 1. În prima frază s-a înlocuit verbul *mă căsnesc* cu alte verbe la indicativ prezent faţă de care conjunctivul prezent poate arăta o acţiune care se îndeplineşte concomitent cu acţiunea exprimată de verbul regent — *mă străduiesc (încerc) să dreg jucăria*. S-a stabilit că formele *să dreg, să dregi, să dreagă* etc. sînt *forme ale conjunctivului prezent*. 2. În celelalte cazuri s-a observat că pentru a exprima acţiuni viitoare s-au folosit tot forme ale conjunctivului prezent. S-a dat explicaţia — *modul conjunctiv nu are forme pentru timpul viitor* — şi s-a precizat că la analiza verbelor trebuie să se ţină seamă de *forma verbului*. Lămuririle date au exclus analiza de felul: „modul conjunctiv, timpul viitor". Cei mai mulţi elevi au ţinut să precizeze şi oral, şi în teme: „conjunctiv prezent, cu înţeles de viitor". S-a ajuns astfel, la o analiză corespunzătoare realităţii lingvistice, o analiză care nu contrazice gîndirea logică a elevilor.

— **Rezultatele** obţinute la exerciţiile curente şi la lucrările de control prin care s-a urmărit *evaluarea nivelului de însuşire a cunoştinţelor despre* **timpurile din grupul trecutului** au dus la următoarele constatări: formele *perfectului compus, ale imperfectului, ale perfectului simplu al verbelor care nu primesc sufixul „se"* şi *ale mai mult ca perfectului verbelor care au la perfect sufixul „se"* (adusese, scrisese, prinsese, rupsese etc.) *au fost însuşite de toţi elevii*; procentajele privitoare la *confuzia dintre perfectul simplu* şi *prezentul indicativului* au fost neînsemnate: *7—10*; persoana a III-a singular a perfectului simplu cu sufixul „se" *a fost confundată cu mai mult ca perfectul* numai în cazul verbelor, la care *sufixul „se" este precedat de a*, de i sau de *î (rămase, trimise, rîse)* Procentajul mediu al lucrărilor cu această greşeală a fost *13*. În situaţiile de felul *aduse, conduse, spuse* nu s-au făcut greşeli, cunoştinţele fiind consolidate prin exerciţiile de ortografie prevăzute în programă la L 7 şi 8.

Prevederile referitoare la timpul trecut au fost *depăşite* prin însuşirea cunoştinţelor despre **perfectul optativului** şi **perfectul conjunctivului**. Formele acestor timpuri au fost introduse în urma constatării făcute de unii elevi că optativul poate avea şi formele *aş fi venit, ai fi venit* etc. Prin asociere, de la aceste forme, elevii au ajuns la formele conjunctivului perfect. Ulterior, în cîteva texte folosite la lecţii diferite, au fost cuprinse (în total) cinci verbe la optativ perfect şi cinci la conjunctiv perfect. În toate cazurile, verbele respective *au fost analizate corect de către toţi elevii*. Rezultatele prezintă interes pentru aprecierea posibilităţii de a se întregi sistemul de cunoştinţe privitor la formele de trecut ale modurilor personale.

Scanned with OKEN Scanner

3. *Modurile* **nepersonale.** Deosebirea principală dintre *felul cum au fost prezentate modurile nepersonale* în cercetarea de la clasa a IV-a și felul obișnuit de predare a constat în faptul că modurile respective n-au fost definite prin ceea ce arată fiecare cu privire la acțiunea exprimată de verbul determinat sau la obiectul denumit prin substantivul determinat, ci, în mod general, ca *forme nepersonale ale verbelor, forme care îndeplinesc* **alte funcții decît funcția de predicat.** Alte deosebiri privesc procedeele didactice.

— *Funcțiile sintactice* ale fiecărui mod au fost prezentate în propoziții alcătuite din termenii strict necesari. Această condiție a fost avută în vedere și la alegerea textelor pentru primul exercițiu, fapt care a contribuit la reținerea structurilor respective. S-a trecut apoi la propoziții în care verbul la mod nepersonal a fost însoțit de un complement.

— Funcția de *nume predicativ* a verbelor la *infinitiv* și a verbelor la *supin* a fost raportată la funcția de *atribut* a aceluiași mod. Această problemă a constituit tema unor exerciții speciale la care analiza sintactică a fost asociată cu exerciții de transformare în atribute a numelor predicative exprimate prin verbe la infinitiv sau la supin și de transformare a atributelor verbale în nume predicative.

Controlul însușirii cunoștințelor s-a făcut la lecția a doua despre modurile nepersonale, la recapitularea cunoștințelor despre verb și la recapitularea finală. *Tema :* sublinierea și notarea predicatelor și a subiectelor ; sublinierea verbelor la moduri nepersonale, notarea funcțiilor sintactice și a modurilor[119] ; indicarea prin săgeată a substantivelor cu funcția de subiect, în cazul verbelor cu funcția de nume predicativ, și a verbelor sau a substantivelor determinate de verbele cu funcția de complement sau de atribut. **Situații** *aflate în toate textele : infinitivul* — CD, A, NP ; *supinul* — CD, A, NP ; *gerunziul* — CM (M = mod) ; *participiul adjectival* — A ; *participiul adverbial* — CM. **Situații** *aflate numai în lucrările a doua și a treia : infinitivul* cu prepoziția *fără* — CM ; *supinul* cu prepoziția *la* — CL (L = loc) ; *gerunziul* — CT (T = timp)[120].

Cifrele din tabelul statistic reprezintă *procentajele de recunoaștere a modurilor și a funcțiilor.*

Modurile și funcțiile		Lucrarea I Elevi : 69	Lucrarea a II-a Elevi : 70	Lucrarea a III-a Elevi : 69
A. *Infinitivul*	1. — CD	88	90	91
	2. — CM	—	100	93
	3. — A	94	97	97
	4. — NP	94	91	93
B. *Supinul*	1. — CD	100	96	100
	2. — CL	—	93	100
	3. — A	100	100	100
	4. — NP	89	90	90
C. *Gerunziul*	1. — CM	93	97	100
	2. — CT	—	90	90
D. *Part. adj.*	1. — A	93	93	91
Part. adv.	2. — CM	93	100	100

[119] Modurile nepersonale au fost notate prin simbolurile i, p, s, g, puse între paranteze după simbolurile funcțiilor sintactice.

[120] Recunoașterea acestor modalități de exprimare a complementelor circumstanțiale de mod, de loc și de timp s-a realizat mai devreme decît am apreciat la întocmirea programei. Complementul circumstanțial de timp exprimat prin verb la gerunziu a apărut în propozițiile construite de elevi. Celelalte două complemente au fost cuprinse în propozițiile propuse la L. 4 pentru analiza funcțiilor sintactice ale verbelor.

Scanned with OKEN Scanner

Felul greşelilor : A.1. — *predicat* : A.4. şi B.4. — *complement* sau *atribut* ; D.1. — *predicat* (la lucrarea a III-a, în construcţia participiu + compl. de agent). În celelalte cazuri diferenţele pînă la 100 reprezintă lucrări în care n-a fost analizat verbul sau a fost omisă funcţia sintactică ori n-a fost indicat modul.

B. Sintaxa propoziţiei

1. *Predicatul nominal.* Deosebirea dintre numele predicativ substantival care răspunde la întrebarea *cum ?* şi complementul de mod care răspunde la aceeaşi întrebare s-a rezolvat prin *procedeul observării raportului atributiv* dintre numele predicativ şi partea de vorbire cu funcţia de subiect : *Muntele* acesta *se numeşte Ceahlău* > *Muntele Ceahlău ; Apa* lacului *este ca o oglindă* > *apa ca o oglindă*. Numele predicativ din construcţiile de primul tip a fost identificat de toţi elevii în toate propoziţiile date. Numele predicativ comparativ a fost confundat cu complementul de mod, de 9% dintre elevi, într-un singur caz din zece cazuri analizate la lecţiile de sintaxă.

2. *Complementul circumstanţial.* Rezultatele obţinute la analiza tuturor textelor în care s-au aflat complemente circumstanţiale exprimate prin *adverbe* sau prin *substantive* au dovedit *însuşirea de către toţi elevii* a cunoştinţelor despre cele trei feluri de complemente circumstanţiale predate. Aceste rezultate, la care se adaugă, cu mai multă greutate, cele privitoare la recunoaşterea complementelor circumstanţiale exprimate prin verbe la moduri nepersonale (rezultatele înregistrate în tabelul de la p. 277), au demonstrat *gradul înalt de accesibilitate a complementelor circumstanţiale de loc, de timp şi de mod.*

3. *Atributul.* Cazurile de confuzie a *atributelor adverbiale* cu complementele circumstanţiale au fost cu totul neînsemnate (5%). Confuziile s-au făcut numai în situaţiile în care substantivul determinat denumeşte o acţiune : *plimbarea de azi-dimineaţă, după plecarea de acolo.*

C. Sintaxa frazei

Introducerea în programa clasei a IV-a a clasificării propoziţiilor subordonate în propoziţii atributive şi propoziţii completive a fost bazată pe ipoteza că dacă elevii au ajuns la capacitatea de a identifica cu uşurinţă atributele şi complementele, şi mai ales atributele şi complementele exprimate prin verbe la moduri nepersonale, vor putea recunoaşte şi felurile propoziţiilor care aduc o lămurire despre obiectul denumit printr-un substantiv sau despre acţiunea exprimată printr-un verb.

Subordonatele care determină un verb au fost clasificate în *propoziţii circumstanţiale* (de loc, de timp, de mod) şi *propoziţii necircumstanţiale*. Dintre subordonatele necircumstanţiale, n-au putut fi cuprinse în analizele făcute decît propoziţii completive directe, limitate şi acestea (din lipsă de timp) la completivele care răspund la întrebarea *ce ?*. S-a observat însă că în grupul subordonatelor necircumstanţiale intră şi propoziţii care răspund la întrebări corespunzătoare celorlalte complemente cunoscute de elevi (pe cine ?, la cine ?, cui ? etc.). La analiza frazelor, subordonatele completive directe au fost numite *completive „necircumstanţiale"* şi notate, prescurtat — „necirc.".

La stabilirea conţinutului primei lecţii despre propoziţiile subordonate, s-a aplicat *procedeul concentrării în aceeaşi lecţie a informaţiilor care alcătuiesc un sistem de cunoştinţe*. În lecţia respectivă s-au predat toţi termenii prevă-

zuți la capitolul „Sintaxa frazei" : propoziție principală, cuvînt regent, propoziție regentă, propoziție secundară sau subordonată și denumirile propozițiilor subordonate[12i]. În textul folosit la predarea cunoștințelor s-au aflat fraze alcătuite din propoziții principale coordonate (așezate la începutul frazei) și propoziții subordonate și fraze cu o singură propoziție principală. În privința înlănțuirii propozițiilor subordonate, s-a înaintat treptat de la situația *propoziție regentă + subordonata* la frazele cu două subordonate înlănțuite, apoi cu un lanț de trei subordonate.

După predarea și sistematizarea cunoștințelor, s-au analizat prin activitate individuală următoarele fraze : 1. *Copilașul întinde mîna spre cer*[1]/ **și** *îi arată stolul*[2]/ **care** *lunecă în zbor necurmat.*[3]/ 2. *Mămuca i-a promis*[1]/ **că** *îi va da puii*[2]/ **cînd** *vor crește mari.*[3]/ 3. *Făt-Frumos mergea mereu*[1]/ **și** *urmărea cu ochii buzduganul*[2]/ **care** *sclipea prin nori*[3]/ **cum** *sclipește o stea năzdrăvană.*[4]/ 4. *Făt-Frumos văzu*[1]/ **că** *munții ajung la o mare verde*[2]/ **care** *trimite mii de valuri*[3]/ **pînă unde** *ochiul se pierde în albastrul cerului.*[4]/ 5. **Cînd** *se întoarse la palat,*[1]/ *se îmbrăcă cu mantaua*[2]/ **pe care** *i-o țesuse Ileana din raze de lună.*[3]/

Felurile subordonatelor		Elevi : 70	Analiza		
			Corectă	Greșeli	Felul prop. omis
Atributive :	1. — prop. 3		100	—	—
	3. — prop. 3		97	—	3
	4. — prop. 3		96	—	4
	5. — prop. 3		100	—	—
Circ. de loc :	4. — prop. 4		93	7 (atr.)	—
Circ. de timp :	2. — prop. 3		100	—	—
	5. — prop. 1		100	—	—
Circ. de mod :	3. — prop. 4		93	—	7
Necirc. :	2. — prop. 2		87	13 (princ.)	—
	4. — prop. 2		88	12 (princ.)	—

Confuzia circumstanțialei de loc cu propoziția atributivă s-a datorat faptului că ultimul cuvînt al propoziției regente este un substantiv. În ce privește cele două completive directe, greșeala de a le lua ca propoziții principale pare inexplicabilă, mai ales că amîndouă se află imediat după verbul regent și sînt construite cu conjuncția care apare cu cea mai mare frecvență la completivele directe în relație cu verbe la indicativ. Greșeala a mai apărut, în lucrările a patru elevi, și la analiza textului din ultima lecție, deși la lecțiile a doua și a treia s-au analizat 12 propoziții completive directe introduse prin conjuncția *că*. Subordonata completivă directă, chiar în construcția tipică și cu structura cea mai simplă, este deci, pentru unii elevi, mai puțin accesibilă decît propozițiile circumstanțiale de loc, de timp și de mod. Concluzia la care au dus analizele corespunde și cu răspunsurile date de elevi la a n c h e t a pe care am făcut-o la ultima lecție, pentru a cunoaște și după aprecierile elevilor posibilitățile reale de îmbunătățire a programelor pentru clasele a V-a și

[12i] În programa actuală termenii *propoziție regentă* și *propoziție subordonată* sînt dați în clasa a VII-a. Termenii respectivi sînt însă utili, deoarece sensurile lexicale ale cuvintelor „regentă" și „subordonată", corespunzînd situației în care se află o propoziție față de alta, ajută la înțelegerea raportului de subordonare mai mult decît termenii „principală" și „secundară". Pe de altă parte, termenii respectivi sînt necesari fiindcă ei acoperă și situația în care propoziția determinată este și ea o propoziție subordonată (adică situația în care propoziției determinate nu-i mai putem spune *propoziție principală*).

a VI-a, în ce privește partea de sintaxă a frazei[122]. Ancheta s-a făcut după lucrarea de control, deci atunci cînd elevii au putut face aprecieri pe baza unui număr destul de mare de cazuri analizate. Fiecare elev a răspuns în scris, pentru fiecare subordonată, dacă a înțeles-o și dacă a înțeles-o ușor, foarte ușor, greu sau foarte greu. După aprecierile elevilor din cele două clase experimentale, propozițiile subordonate se însușesc astfel:

	foarte ușor	*ușor*	*greu*
subord. circ. de timp	70%	29%	1%
subord. circ. de loc	67%	32%	1%
subord. circ. de mod	59%	36%	5%
subord. compl. necirc.	55%	39%	6%
subord. atributivă	54%	40%	6%

Este interesant că ordinea de accesibilitate stabilită pe baza aprecierilor făcute de elevi corespunde cu gradul de abstracție al conținutului subordonatelor; mai precis, cu gradul de abstracție al cuvintelor prin care sînt introduse subordonatele.

La *lucrarea de control*, dată la ultima lecție despre frază, elevii au analizat frazele: 1. *Zîna i-a dat femeii ghemul*[1]/ **și** *i-a spus*[2]/ **să**-*l deșire*[3]/ **pe unde** *merge*.[4]/ 2. **După ce** *vei găsi copilul*,[1]/ **să** *strîngi din nou firul în ghem*[2]/ **cum** *te-am învățat eu*.[3]/ 3. **Cînd** *a început electrificarea*,[1]/ *Petrăchel a venit în locurile*[2]/ **pe care** *le cunoștea*[3]/ **de cînd** *era copil*.[4]/ 4. *Împăratul aleargă în grădină*[1]/ **și** *caută*[2]/ **unde** *știa*[3]/ **că** *sînt cei doi meri*[4]/ **care** *nu rodiseră niciodată*.[5]/ 5. *Pleoapele îmi cădeau încărcate de somn*[1]/ **și** *simțeam*[2]/ **că** *plutesc*[3]/ **cum** *plutește un fulg pe o apă*[4]/**care** *curge încetinel*.[5]/

Rezultatele (%)

Felurile subordonatelor	Elevi: 69	Analiza		
		Corectă	Greșeli	Felul prop. omis
Atributive:	3. — prop. 1	100	—	—
	4. — prop. 5	100	—	—
	5. — prop. 5	93	—	7
Circ. de loc:	1. — prop. 4	100	—	—
	4. — prop. 3	93	7 (necirc.)	—
Circ. de timp:	2. — prop. 1	100	—	—
	3. — prop. 1	94	—	6
Circ. de mod:	2. — prop. 3	96	—	4
	5. — prop. 4	100	—	—
Necirc.:	1. — prop. 3	100	—	—
	4. — prop. 4	96	—	4
	5. — prop. 3	90	6 (princ.)	4

Rezultatele excepționale obținute într-un timp foarte scurt și faptul că, după declarațiile elevilor, cunoștințele despre felurile propozițiilor subordonate s-au însușit foarte ușor sau ușor de 94% — 99% dintre elevi pledează, fără nici o rezervă, pentru predarea cunoștințelor respective mai devreme decît

[122] Astfel de anchete am făcut și în celelalte cazuri în care am coborît anumite cunoștințe (pronumele și adjectivele demonstrative, interogative și nehotărîte, complementele circumstanțiale ș.a.) cu doi, trei sau patru ani mai jos decît în vechea programă oficială. În toate cazurile, procentajul răspunsurilor „foarte ușor" a fost mai mare decît al răspunsurilor „ușor".

Scanned with OKEN Scanner

s-a prevăzut în programa oficială. Lucrul este necesar, fiindcă, în majoritatea cazurilor, nu se pot da îndrumări precise cu privire la construirea corectă a propozițiilor subordonate, la topica și la punctuația lor decît pe baza cunoașterii felului subordonatelor. În privința punctuației, se știe că pronumele relative, adverbele relative și multe dintre conjuncțiile subordonatoare nu sînt orientative, deoarece ele pot introduce subordonate care cer și subordonate care nu cer întrebuințarea virgulei[123].

Încheiere

1. Raportate la cuprinsul actualei programe pentru clasa a V-a, rezultatele cercetării au arătat că există unele posibilități de *extindere a sistematizării liniare*. Menționez cazurile în care înaintarea se poate face pe baza unor cunoștințe cuprinse în programa respectivă. Pe baza cunoașterii funcției de complement a pronumelor neaccentuate, se pot introduce (fără denumirea gramaticală) construcțiile cu pronume reflexive, iar, prin aplicarea mijlocului de control recomandat la p. 272, se poate înainta la constatarea că formele pronominale *mă, te, se* etc. pot apărea și fără funcție sintactică. La adverbe se pot da denumirile abverbe de loc, de timp și de mod, iar de la acestea, se poate trece cu cea mai mare ușurință la complementele circumstanțiale corespunzătoare.

2. În clasa a IV-a, s-a putut lucra cu elevii la nivelul la care se poate lucra cu elevii claselor mari. S-a dat (unde am socotit util) etimologia cuvintelor care denumesc noțiunile și categoriile lingvistice; s-au introdus (în urma unor constatări făcute de elevi) termenii *cuvinte „omonime"*, *cuvinte „omografe"* și unele informații de *gramatică istorică*[124].

3. Judecînd după stadiul de pregătire la care s-a ajuns în clasa a IV-a (cuantumul de cunoștințe însușite, temeinicia cunoștințelor, nivelul de dezvoltare a gîndirii gramaticale și ritmul de muncă al elevilor), cred că, dacă elevii ar fi fost conduși în clasele următoare după programe corespunzătoare pregătirii lor și în condițiile cercetării experimentale, parcurgerea cunoștințelor de gramatică prevăzute pînă la absolvirea clasei a VIII-a s-ar fi putut realiza cu un an mai devreme.

PRIVIRE GENERALĂ ASUPRA CERCETĂRII DE LA CLASELE DE BAZĂ

1. *Volumul cunoștințelor teoretice* însușite în fiecare clasă și pînă la absolvirea clasei a IV-a a depășit în măsură însemnată prevederile vechilor programe oficiale pentru clasele I—V și prevederile programelor actuale pentru clasele II—V. Tabelul următor recapitulează, prin comparație cu programele oficiale, *noțiunile și categoriile lingvistice prin care s-au depășit la fiecare clasă experimentală prevederile programelor oficiale menționate mai sus.*

---

[123] În programa actuală toate felurile de subordonate au fost prevăzute la clasa a VIII-a.

[124] Un exemplu. În urma constatării făcute de elevi că „formele articolului hotărît sînt ca niște pronume personale alipite la sfîrșitul substantivului", s-a dat explicația fenomenului: originea comună a articolului hotărît și a pronumelui personal. Pentru forma de singular a articolului feminin în dativ-genitiv, s-au dat exemple (din limba veche) de substantive feminine cu articolul neredus la forma *-i* (case*i*, curți*i*).

Noțiunile și categoriile lingvistice	Progr. exper.	Progr. veche	Progr. 1975
Familia de cuvinte: *cuvinte compuse*[125]	III	IV	V, VII
Prefixe și *sufixe*	III	VIII	VII
Diftongi și *triftongi*	III	VI	VI
Substantivul (denumirea)	II	III	III
Subst. comune sau proprii; numărul	II	III	III
Cazurile substantivului	IV	V	V
Articolele al, ai ... și cel, cei ...	III	V, VI	VI
Adjectivul (denumirea)	II	III	III
Numerale cardinale; numerele ordinale	II, III	IV	V, VI
Pron. personal: eu, tu, el, ea, noi, voi, ei, ele	II	III	IV
Persoanele și numărul	II	IV	?[126]
Pron. accentuate și pron. neaccentuate	III	IV	V
Cazurile pronumelui personal	IV	V	V
Pronumele de politețe	III	VIII	V
Pron. și adj. demonstrative	IV	VI	V
Pron. și adj. interogative	IV	VI	VII
Pron. și adj. nehotărîte	IV	VII	VII
Verbul (denumirea)	II	III	III
Timpurile; *persoana și numărul*	II	III, IV	IV
Modurile personale și modurile nepersonale	IV	V[127]	V
Adverbul, interjecția, prepoziția, conjuncția	III	V	V
Subiectul subînțeles	III	VI	V
Subiectul inclus	III	VII	—[128]
Subiectul multiplu (denumirea)	III	VIII	VI
Propoziții fără subiect	III	VII	VII
Predicatul nominal (denumirea)	III	V	V
Atributul și complementul	IV	IV	IV
Compl. direct și compl. indirect	IV	V	V
Compl. circ. de loc, de timp, de mod	III	VI	VI
Prop. enunțiative, exclamative, interogative	III	VI	VII
Fraza (noțiunea)	IV	IV	V
Prop. subord. atributive, circ. de loc, de timp, de mod și necircumstanțiale (recunoașterea lor)	IV	VI	VIII

Depășirile sînt o *confirmare a eficacității metodelor și a procedeelor de organizare și de dirijare a procesului instructiv* aplicate la elaborarea programelor și a exercițiilor experimentate și la desfășurarea lecțiilor.

Depășirea programelor oficiale din 1975 pentru clasele II—V este orientativă pentru posibilitățile de îmbunătățire nu numai a programelor pentru clasele menționate, ci și a programelor pentru clasele mai mari. Coborîrea mai jos de clasa a VI-a a cunoștințelor respective și a deprinderilor practice corespunzătoare va lăsa liberă la clasele VI—VIII o cantitate de timp[129], de care este absolută nevoie pentru completarea cunoștințelor de sintaxă a propoziției și de sintaxă a frazei cu unele îndrumări practice omise din programa oficială

[125] Ce s-a tipărit cu litere cursive reprezintă noțiunile predate experimental cu 2—5 ani mai devreme față de prevederile uneia sau a alteia din cele două programe oficiale. La coloanele programelor indicarea a două clase pe același rînd înseamnă că predarea celor două noțiuni corespunzătoare a fost prevăzută la clase diferite.

[126] În programă nu se menționează persoana și numărul. În manualul de gramatică pentru clasa a IV-a sînt date formele *eu, tu, el, ea, noi, voi, ei, ele* și categoriile persoana și numărul pronumelui.

[127] La modurile nepersonale au fost prevăzute numai infinitivul și participiul.

[128] Subiectul inclus n-a fost prevăzut la nici o clasă. Informația respectivă apare însă în manualul pentru clasa a VII-a.

[129] Circa 18% din totalul orelor repartizate în programele din 1975 pentru predarea limbii române în clasele VI—VIII.

Scanned with OKEN Scanner

și din manualele de limba română, pentru realizarea legăturilor necesare dintre gramatică și stilistică și pentru mai multe aplicații practice.

2. Dintre *metodele și procedeele folosite în cercetarea experimentală*, le amintesc pe cele care, fiind întemeiate pe aspecte ale logicii interne a limbii, au constituit condiții optime pentru programarea însușirii conștiente și a efectului formativ și, totodată, căi de organizare economică a activității instructive : *prezentarea faptelor de limbă în contextul necesar și suficient ; integrarea îndrumărilor și a aplicațiilor practice în procesul însușirii teoriei gramaticale; dirijarea procesului însușirii problemelor teoretice și a celor practice prin scheme operaționale (algoritmi) cu indicatori pentru autocontrol ; concentrarea pe unități de informație și prezentarea concomitentă a problemelor teoretice sau practice care pot fi corelate* (fapte de limbă în raport de opoziție bilaterală ; părți de vorbire sau părți de propoziție în raport de interdependență ; părți de propoziție înrudite prin conținut și prin modul de exprimare etc.)[130].

3. În ce privește *contribuția exercițiilor la ridicarea nivelului general al claselor*, rolul cel mai însemnat l-a avut *înaintarea fără întîrziere și în mod sistematic de la analiza construcțiilor de bază la analiza unor situații din ce în ce mai dificile pînă la rezolvarea prin efort propriu a unor situații conflictuale*. Exercițiile respective au constituit calea principală de realizare a legăturii dialectice dintre învățare și formare, calea de dezvoltare a gîndirii gramaticale, a flexibilității, a operativității și a creativității gîndirii, de stimulare a interesului de cunoaștere, de formare a încrederii în forțele proprii și a unei atitudini consecvent pozitive față de activitatea de învățare. Prin ceea ce s-a realizat sub aspect formativ, cercetarea experimentală a demonstrat că în condițiile învățămîntului strict științific, ale organizării și dirijării optime a procesului instructiv, *învățarea limbii române poate fi orientată din primele clase spre îndeplinirea unei cerințe de prim ordin a pedagogiei contemporane* — **transformarea treptată a elevului din obiect al procesului didactic în subiect activ al propriei lui formări.**

D. SONDAJELE EXPERIMENTALE DE LA CLASELE CU COPII ȘCOLARIZAȚI LA VÎRSTA DE ȘASE ANI

Scopul sondajelor făcute la clasele I și a II-a cu copii școlarizați la vîrsta de șase ani a fost de a verifica dacă, în această situație, se pot însuși în clasa I cunostințele pregramaticale necesare pentru conștientizarea scris-cititului și în clasa a II-a primii termeni gramaticali și dacă noțiunile elementare de fonologie și unele deprinderi practice pendinte de cunoașterea noțiunilor respective pot fi programate în clasele I și a II-a.

---

[130] De curînd, în art. *Concentrarea unității de asimilare ca problemă didactică* (R Ped, 1976, p. 27—31), prof. sovietic *P. M. Erdniev*, conducătorul unor cercetări prin care se studiază perfecționarea predării matematicii în școala generală, a subliniat importanța metodei concentrării pentru pedagogia contemporană, metoda respectivă încadrîndu-se în rîndul „unor metode didactice de concentrare a volumului crescînd al informației". Autorul arată că prin aplicarea metodei concentrării în mod consecvent se ajunge la o economie de timp de 10—15% față de practica obișnuită.

CLASA I

PROGRAMELE OFICIALE

Programa aplicată în anii sondajului experimental la clasele cu copii școlarizați la vîrsta de șase ani a avut conținutul dat mai jos.

Propoziția (fără definiție). *Cuvînt, silabă, sunete.* Sunete a căror pronunțare se poate prelungi: *a, e, i, o, u, s, r, j, ș. Despărțirea cuvintelor în silabe* (fără reguli). Folosirea *semnelor de punctuație* (punctul, semnul întrebării, semnul exclamării) și a liniei de dialog[131].

Programa actuală pentru clasa I are același conținut.

PROGRAMA EXPERIMENTATĂ

Programa a cuprins cunoștințe de *fonologie* și cunoștințe *pregramaticale.* Cunoștințele s-au însușit în perioada abecedară.

Cunoștințele de fonologie. Vocale și *consoane.* „Grupuri de două sau de trei vocale care se rostesc împreună, în aceeași silabă". *Condiția silabei* de a avea o vocală sau „un grup de două ori de trei vocale". *Despărțirea cuvintelor în silabe* (pe bază de reguli însușite treptat, prin observarea cazurilor care apar în abecedar la cuvintele despărțite în silabe). Cazurile: V-CV, VC-CV, V-CCV, VC-CCV[132]. *Ortografia* „grupurilor de două vocale": *oa* (la începutul cuvîntului, după consoană și în cazul *i-oa*); *ua* și *uă* (la sfîrșitul cuvîntului). *Ortografia* grupurilor de litere *ce, ge, che, ghe* în silabe în care sînt urmate de vocala *a* și a grupurilor *ci, chi, ghi* în silabe în care sînt urmate de vocala *o.* Excepție de la regula „ghio": cuvîntul *Gheorghe*[133].

Am introdus diferențierea sunetelor în *vocale* și *consoane,* pentru că termenii respectivi sînt utili ca instrumente de lucru și fiindcă noțiunea *vocală* este absolut necesară pentru a se preciza *condiția concretă a silabei* — vocala. Mi se pare normal ca în clasa în care se dă termenul *silabă* și în care se fac nenumărate analize de recunoaștere a sunetelor din care sînt alcătuite silabele, silaba să fie definită într-un fel care să-i lămurească pe elevi. În cazul experimentului, prin introducerea noțiunilor *vocală* și *consoană,* s-a urmărit și *cercetarea posibilității de a se însuși o parte din regulile de despărțire a cuvintelor în silabe.* Am apreciat că lucrul este posibil, deoarece despărțirea cuvintelor în silabe este o activitate specifică lecțiilor din clasa I și pentru că abecedarul oferă un material intuitiv atît de bogat (circa cinci sute de cuvinte despărțite în silabe), încît regulile se pot fixa prin observarea repetată a fiecărui caz.

---

[131] În primul an de studiere a posibilității de școlarizare a copiilor la vîrsta de șase ani, la unele clase s-a aplicat programa folosită la clasele cu copii școlarizați la vîrsta de șapte ani. La consfătuirea care a avut loc după primul an de cercetare, unii dintre cei 78 de învățători care au condus clasele experimentale au propus să se adopte vechea programă pentru clasa I. S-a hotărît însă să se generalizeze programa simplificată, al cărei conținut a fost arătat mai sus, rămînînd ca revizuirea programelor pentru clasele primare să se facă „pe măsură ce se va acumula o experiență mai bogată cu elevii mai mici și în măsura în care se vor produce structurări mai complexe în sistemul de noțiuni specifice diferitelor discipline școlare" (*Cornelia Marinescu,* 199, p. 41).

[132] În această ordine au apărut în abecedar cazurile de despărțire a cuvintelor în silabe. Predarea regulii V-CCV a fost limitată la grupurile de consoane care s-au aflat în cuvintele date în abecedar despărțite în silabe: *bl, br, cr, dr, gr, tr.*

[133] Excepția *Gheor*-ghe a fost dată fiindcă cuvîntul respectiv s-a aflat în abecedar. În privința excepțiilor de la regula „chea", li s-a recomandat învățătcarelor ca, după consolidarea regulii, să se dea excepția *chiar.*

Scanned with OKEN Scanner

Noțiunile pregramaticale au fost cele care au alcătuit schema programei experimentate la clasele de bază, cu deosebirea că de la „nume de ființe" și „nume de lucruri" nu s-a înaintat la generalizarea „nume de obiecte". Dezvoltarea schemei a constat în recunoașterea formelor substantivului care arată *o singură ființă* sau *un singur lucru* ori *mai multe ființe* sau *lucruri*, găsirea cuvintelor care arată *cine face acțiunea*, aflate în propoziții cu subiectul așezat la începutul, la sfîrșitul sau la mijlocul propoziției și în propoziții cu *două* sau *trei subiecte*.

Cercetarea capacității elevilor școlarizați la vîrsta de șase ani de a-și însuși cunoștințele pregramaticale prevăzute a avut ca scop cunoașterea posibilității de a se împlini nevoile simțite *în clasa I — precizarea conținutului noțiunilor* **cuvînt** *și* **propoziție** — și, totodată, cunoașterea posibilității de a se trece *în clasa a II-a* la *folosirea termenilor gramaticali*.

Între clasele la care s-a făcut sondajul experimental — clasa I C din 1968—1969 și clasele I A și I B din 1969—1970 — au fost unele deosebiri în ce privește cuantumul de cunoștințe și timpul în care au fost parcurse cunoștințele. Deosebirile s-au datorat prudenței impuse de faptul că clasa I C a fost prima clasă la care am cercetat posibilitatea de a fi însușite de către copiii școlarizați la vîrsta de șase ani cunoștințele pregramaticale și noțiunile vocală și consoană. La această clasă s-au predat numai cunoștințele menționate, iar predarea lor s-a făcut în trimestrul al III-lea, începînd din prima săptămînă. La clasele I A și I B, pe baza răspunsului pozitiv dat de sondajul de la clasa I C, programele au fost date învățătoarelor la începutul perioadei abecedare, cu recomandarea de a se introduce din trimestrul I termenii *vocală* și *consoană* și cunoștințele despre *cuvinte* care arată *nume de ființe* sau *de lucruri* (lucru care s-a și realizat). După introducerea termenilor vocală și consoană, s-a trecut la observarea cazurilor de despărțire a cuvintelor în silabe și la observarea condițiilor în care se scrie *oa*, *ua*, *uă*.

SONDAJUL EXPERIMENTAL

Efectivul claselor. Cele trei clase la care s-a făcut sondajul au avut în total 91 de elevi, dintre care *68 școlarizați la vîrsta de șase ani*.

Clasele au fost conduse de învățătoarele: *Valeria Nena* (cl. I C); *Elena Sopon* (cl. I A); *Maria Iordache* (cl. I B).

1. ASPECTE DE LA LECȚII

Însușirea cunoștințelor a fost urmărită în mod direct numai la clasa I C. Constatările făcute la lecțiile de la această clasă au fost concludente în ce privește accesibilitatea *cunoștințelor pregramaticale* și a noțiunilor *vocală* și *consoană*. La lecțiile de la clasele I A și I B n-am putut asista, fiindcă în anul sondajului de la aceste clase, pe lîngă experimentul de la clasele a IV-a, a trebuit să urmăresc predarea cunoștințelor propuse pentru clasa a II-a cu copii școlarizați la vîrsta de șase ani.

— La clasa I C, cunoștințele s-au însușit într-un timp foarte scurt: *între 7 aprilie și 7 mai*. Din exercițiile orale din ziua de 7 mai, s-a constatat că elevii recunosc cu ușurință felurile cuvintelor prevăzute, că pot identifica subiectul, că știu să construiască propoziții în mod conștient și că pot motiva de ce o construcție este propoziție și de ce nu sînt propoziții construcțiile de felul: *florile roșii*, *fetele cuminți*, *trei frați* etc. După o săptămînă s-au dat lucrările de control. Parcurgerea programei într-un timp atît de scurt s-a datorat urmă-

torilor factori : *predarea concomitentă a noțiunilor interdependente* (în privința definițiilor contextuale), — asocierea cuvintelor care arată *numărul ființelor (lucrurilor)* și a cuvintelor care arată *însușiri* cu predarea cuvintelor care arată *nume de ființe (lucruri)* și asocierea operației de identificare a cuvîntului care arată *cine face acțiunea* cu predarea cuvintelor care arată o *acțiune* ; existența unei pregătiri (realizate anterior, la lecțiile de citire) în ce privește observarea rolului cuvintelor *el, ea, ei, ele* și a înțelesului de singular sau de plural al formelor substantivelor ; caracterul atractiv al exercițiilor-joc și folosirea la unele lecții a „cuvintelor independente" despre care s-a vorbit la descrierea experimentului de la clasele de bază ; măiestria cu care învățătoarea Valeria Nena a asociat utilizarea termenilor de vocabular pregramatical cu lecțiile de citire, cu cele de „dezvoltarea vorbirii", cu pregătirea pentru compunerile orale. Termenii *ființă* (la care s-a adăugat și termenul *persoană*), *lucru*, *însușire* au devenit termeni de vocabular curent în analiza cuprinsului ilustrațiilor din abecedar sau al tablourilor folosite pentru compunerile orale. În ce privește *timpul destinat transmiterii cunoștințelor*, nici una dintre noțiuni n-a ocupat durata unei lecții. Introducerea termenilor pregramaticali s-a încadrat foarte bine în lecțiile de „dezvoltarea vorbirii", pentru că explicarea conținutului noțiunilor *ființă*, *lucru*, *însușire*, *acțiune* reprezintă, de fapt, o problemă de explicare a unor termeni de vocabular uzual.

— La predarea noțiunilor *ființă* și *lucru* s-a observat tendința unor elevi de a folosi pentru ființe și lucruri denumirea *obiecte*, cunoscută de la matematică. După ce și-a corectat răspunsul, un elev a adăugat : „La aritmetică le zicem și la ființe, și la lucruri obiecte". S-a precizat că ființele și lucrurile pot fi numite cu un singur cuvînt — *obiecte*. Cele relatate arată că s-ar fi putut porni de la noțiunea „obiect". În situația dată, drumul normal ar fi fost *de la cunoscut — obiecte — la necunoscut : clasificarea* obiectelor în *ființe* și *lucruri*.

Capacitatea elevilor de a înțelege din prima lecție ceea ce s-a predat, de a da exemple numeroase și variate, de a înainta repede la lărgirea sferei noțiunii și de a sesiza unele sensuri sintactice n-a fost sub nivelul capacității elevilor din clasele experimentale de bază. S-a ajuns repede la recunoașterea unor substantive de origine verbală — *foșnet, așternutul* — și a unor verbe ca *începe, rîde, plînge*. La lecția în care s-a dat noțiunea *însușire* exemplele elevilor au fost tot atît de bogate și de variate ca și ale elevilor din clasele de bază. În privința capacității elevilor de a sesiza sensurile relațiilor sintactice, menționez observațiile unor elevi cu privire la *rolul cuvintelor de legătură*. S-au alcătuit din „cuvinte independente" construcțiile : *dulceață de vișine ; Geta și Maria*. După ce s-a constatat că între două cuvinte care arată nume de lucruri sau de ființe se poate folosi un cuvînt de legătură, învățătoarea a scos cuvintele de legătură și, arătîndu-le elevilor, a întrebat : „Dar cuvintele acestea mici au vreun înțeles ?" Fiind date separat, majoritatea elevilor au răspuns că nu au înțeles. Cîțiva elevi au protestat. Cei cărora li s-a dat cuvîntul au spus : despre cuvîntul *de* — „Eu cred că are un înțeles, fiindcă acest cuvințel ajută să arate de ce este dulceața. Numai dacă îl spunem singur n-are înțeles" ; despre cuvîntul *și* — „Cînd a fost pus cuvîntul *și* am înțeles că *Geta* și *Maria* sînt două nume de fete. Acuma, e cum ar chema-o pe o fată *Geta Maria*"[134].

— Învățătoarele de la celelalte clase m-au informat că însușirea cunoștințelor pregramaticale s-a putut realiza fără sacrificarea altor activități necesare și că predarea cunoștințelor respective n-a constituit o suprasolicitare a elevilor.

---

[134] Amîndoi elevii au fost dintre cei școlarizați la vîrsta de șase ani. Primul a fost cel mai mic din clasă (la intrarea în școală a avut șase ani și o lună).

Lucrările de control s-au dat în a doua jumătate a lunii mai. La toate lucrările, rezultatele, atît pe clase, cît și pe categorii de elevi după vîrsta de școlarizare, au fost foarte apropiate (3—5 procente de corectitudine în plus la o clasă sau la alta ori la o categorie de elevi sau la alta). Situațiile care urmează privesc numai lucrările elevilor școlarizați la vîrsta de șase ani.

(a) *Recunoașterea* **vocalelor** *și a* **consoanelor.** T e m a. Sublinierea vocalelor din cuvintele : *veverița, vînătorul, ursulet, primăvară.*

Lucrări fără greșeli sau omisiuni	89%	Elevi : 68
Lucrări cu 1—2 vocale nesubliniate	11%	

(b) *Despărțirea cuvintelor în* **silabe** *(clasele I A și I B).* Cuvintele date : *pădure, vînător, iarbă, furnică, pește, poveste, tablă, neagră, căprioară, fabrică, întrecere.* Numărul tăieturilor silabice : 20.

Lucrări fără greșeli	69%	Elevi : 42
Lucrări cu 1 greșeală	7%	
cu 2—3 greșeli	12%	
cu 4—7 greșeli	12%	

Greșeli mai frecvente : pe-ște, po-ve-ste. Socotind lucrări foarte bune și pe cele cu o singură greșeală, procentajul 76 este destul de însemnat. Pentru rezultatele care se pot obține la clasa I în condițiile în care nu se dau reguli, vezi la p. 292, rezultatele lucrărilor date la clasele a II-a B și a II-a D, înainte de predarea regulilor.

(c) *Recunoașterea cuvintelor care arată* **nume de ființe** *sau* **de lucruri** și a înțelesului **o singură ființă (un singur lucru)** sau **mai multe ființe (lucruri).** Cuvintele date : *masă, iepure, ghetele, porumbei, mama, fluturi, creioane, mingea.*

	Ce arată cuvîntul	Numărul	
Lucrări fără greșeli sau omisiuni	100%	91%	Elevi :
Lucrări cu 1—2 greșeli	—	9%	65

(d) *Recunoașterea cuvintelor care arată* **numărul ființelor (lucrurilor)** *și a cuvintelor care* **țin locul numelor** *de ființe sau de lucruri : 100%.* Elevi : 68.

(e) *Cuvinte care arată* **însușiri** *ale ființelor (lucrurilor).* T e m a. Completarea locurilor albe cu cuvinte care arată însușiri ale ființelor (lucrurilor) denumite de substantivele : *cocoș, iepure, floare, frunze, casă, bancă*[135].

Lucrări fără greșeli sau omisiuni	97%	Elevi : 68
Lucrări cu 1—2 greșeli	3%	

Situația după *numărul adjectivelor date pentru fiecare substantiv :* lucrări cu *1 — 2 adjective* — 22% ; cu *2 — 3 adjective* — 47% ; cu *3—6 adjective* — 31%.

[135] S-a cerut să găsească elevii adjectivele, fiindcă prin această lucrare s-a urmărit evaluarea nu numai a măsurii în care s-a însușit noțiunea, ci și a capacității elevilor de a cuprinde în sfera adjectivului (pe baza integratorului cum *este obiectul*) adjective din alte categorii semantice decît categoriile *mărime, formă, culoare.*

Privite pe *categorii semantice*, adjectivele preponderente în lucrările elevilor au fost cele din alte categorii semantice decît categoriile mărime, formă, culoare. Procentajul lucrărilor în care au predominat adjectivele care arată mărimea, forma sau culoarea obiectelor a fost mic (20%). Majoritatea elevilor au folosit adjective din categorii semantice foarte variate și nu numai adjective propriu-zise, ci și foarte multe participii. Ilustrez aceste aspecte prin adjective selectate din toate lucrările. Unele dintre adjectivele date în dreptul fiecărui substantiv au apărut în lucrarea aceluiași elev.

cocoș : *gras, voinic, (îm)pintenat, voios, isteț, țanțoș, mîndru, sprinten, rău, neastîmpărat, îngîmfat, încrezut, împăiat ;* **iepure :** *blînd, drăguț, nostim, sperios, mîncăcios, fugăreț* (adjectiv creat de elev) ; **floare :** *veștedă, veștejită, drăguță, gingașă, mirositoare, tăiată, ruptă ;* **frunze :** *verzui, galbene, roșii, ruginite, vestede, veștejite, uscate, crestate, rupte, găurite ;* **casă :** *încăpătoare, spațioasă, curată, dărîmată, surpată, stricată, fărîmată, rablagită ;* **bancă :** *lată, tare, murdară, încăpătoare, folositoare, lustruită, vopsită, zgîriată, roasă, stricată, ruptă, dărîmată, rablagită.*

(f) *Recunoașterea cuvintelor care arată o* **acțiune** *și identificarea cuvîntului (cuvintelor) care arată* **cine face acțiunea.** Propozițiile date : 1. *Ionel aduce apă.* 2. *Florile le udă Geta.* 3. *Au înflorit trandafirii, bujorii și crinii.*

— Recunoașterea tuturor cuvintelor care arată o *acțiune* | 97% | Elevi : 67
Omis un verb | 3% |
— Sublinierea verbelor : *au înflorit* — 98% ; *înflorit* — 2%
udă — 86% ; *le udă* — 14%
— Identificarea cuvintelor care arată *cine face acțiunea :*
Prop. 1. *Ionel* — 100%
Prop. 2. *Geta* — 88% ; greșeli *(florile)* — 12%
Prop. 3. Subliniate *toate subiectele* — 89%
două subiecte — 8%
un subiect — 3%

Datele statistice, constatările făcute la lecțiile de la clasa I C și aprecierile învățătoarelor cu privire la utilitatea cunoștințelor predate și la posibilitatea de a fi însușite concomitent cu predarea scris-cititului permit să trag concluzia că *posibilitățile intelectuale ale copiilor la vîrsta de 6—7 ani* întrec mult cerințele programelor din 1969 și 1974. Programa oficială a fost depășită nu numai în condițiile sondajului experimental, ci și în practica obișnuită. După cîțiva ani de aplicare a programei aprobate în 1969, au început să apară articole în care învățătorii susțin necesitatea de a se preda în clasa I cunoștințe pregramaticale (*Mihai* și *Tatiana Ifrim*, 171 ; *Maria Pop* și *Mihai Pop*, 236 ; *Măndica Țimbolschi*, TȘc, 112 ș.a.) sau descriu procedee de lucru întemeiate pe utilizarea denumirilor pregramaticale (*Paraschiva Ciulianu*, 68 ; *Gh. Sireteanu*, 290 și 291). Paraschiva Ciulianu arată că la lecțiile de scriere și la cele de citire folosește termenii *ființe, lucruri, însușiri* ale ființelor sau ale lucrurilor, *acțiuni*. Autoarea subliniază contribuția importantă a acestor cunoștințe la exprimarea logică a elevilor (în vorbire și în scris), la consolidarea deprinderilor de citire și de scriere și la scrierea corectă a unor construcții alcătuite din verbe la perfectul compus și pronume neaccentuate. Programa a fost depășită și prin recomandările din *Îndrumător pentru folosirea abecedarului*. Autoarea (M. I. Georgescu-Boștină) recomandă introducerea noțiunilor *ființă* și *lucru*,

Scanned with OKEN Scanner

exerciții de recunoaștere a cuvintelor respective, folosirea termenului *lucrare* cu sensul *acțiune*, și observarea deosebirii de sens dintre formele de singular și formele de plural ale substantivelor (128, II, p. 104, 140, 142, 143, 179).

CLASA a II-a

PROGRAMELE OFICIALE

Programa din 1969. *Numărul orelor* date pentru obiectul „limba română" : 68. *Repartizarea orelor :* predarea cunoștințelor — *42 de ore ;* copieri și dictări — *15 ore ;* recapitulare — *6 ore* (2 ore pentru recapitularea cunoștințelor din clasa I — „propoziție, cuvinte, silabe, litere" — și *4 ore* pentru recapitularea finală) ; la dispoziția învățătorului — *5 ore.*

Cuprinsul programei. „Cunoștințe noi". Înaintea cunoștințelor de gramatică s-au aflat două părți : *Propoziția* (6 ore) și *Cuvîntul, silaba, sunetul, litera* (12 ore). Dintre cunoștințele prevăzute în aceste părți, *noi* au fost numai noțiunile *vocală, consoană, alfabet* și, poate, scrierea *mb, mp.* Celelalte au reprezentat *reluarea unor cunoștințe* care se predau în clasa I : scrierea cu literă mare la începutul propoziției ; semnele de punctuație (punctul, semnul întrebării, semnul exclamării) ; despărțirea cuvintelor în silabe (fără reguli) ; grupurile de litere *ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi ;* redarea sunetelor *cs, gz* prin litera *x ;* scrierea cu *â* a cuvintelor *România, român, românesc* etc. *Partea de* **gramatică** a prezentat, față de vechea programă pentru clasa a II-a (vezi cuprinsul acesteia la p. 162), următoarele deosebiri : plasarea subiectului și a predicatului înaintea părților de vorbire ; folosirea termenilor *substantiv* și *verb,* în locul perifrazelor „cuvinte care arată nume de ființe sau de lucruri" și „cuvinte care arată acțiuni" ; *înlăturarea cunoștințelor despre cuvintele care arată însușiri.* Repartizarea orelor : *subiectul* și *predicatul* — 10 ore ; *substantivul* — 8 ore ; *verbul* — 6 ore.

Programa actuală are aceleași părți și aceeași succesiune a cunoștințelor ca și programa prezentată. Deosebirile constau în : adăugarea semnelor de punctuație *două puncte* și *virgula* (folosită „în enumerări") ; *înlăturarea noțiunilor vocală* și *consoană* și *a tuturor denumirilor gramaticale.*

PROGRAMA EXPERIMENTATĂ

Programa a cuprins cunoștințe de *fonologie,* de *vocabular* și de *gramatică.*

Repartizarea orelor : fonologia — *18 ore ;* vocabularul — *3 ore ;* gramatica — *39 de ore ;* la dispoziția învățătoarei — *8 ore.*

— *Cunoștințele de* f o n o l o g i e. Noțiunile : *vocală, consoană, diftong, triftong.* Alcătuirea silabelor : dintr-*o vocală, un diftong* sau *un triftong ;* dintr-*o vocală, un diftong* sau *un triftong* și *una* sau *mai multe consoane.* Condiția silabei. *Despărțirea cuvintelor în silabe. Reguli :* V-CV, V-CCV și regula privitoare la trecerea în silaba de la stînga a primei consoane dintr-un grup de două sau mai multe consoane. *Regulile de ortografie* corespunzătoare modelelor : **cea, gea, chea, ghea, cio, chio, ghio** ; *cons.* + **oa ; oa- ; *i*-oa ; -ua ; *o*-ua ; -uă ; *i*-e** sau ***i*-ie ; *i*-a** sau ***i*-ia.** Pentru situațiile de ortografie care pot fi confundate una cu alta s-au folosit (în prezentarea și în organizarea conținutului exercițiilor) aceleași procedee ca și în experimentul de la clasele de bază.

Scanned with OKEN Scanner

— *Cunoștințele de* v o c a b u l a r. Cuvinte care arată *unități ale timpului:* zi (numele zilelor), săptămînă, lună (numele lunilor), anotimp (numele anotimpurilor). Cuvinte care arată *fenomene ale naturii*[136]. Cuvintele selectate pentru exercițiile aplicative[137]: sîmbătă; ianu-ari-e, febru-ari-e, august, septembri-e, octombri-e, no-iembri-e, decembri-e; cea-ță; plo-uă, ploa-ie; trăsnet, trăsnește; se înnorează, se înnoptează.

— *Cunoștințele de* g r a m a t i c ă. Programa a cuprins *noțiunile* din programa experimentată la clasele de bază: *substantivul, numeralul, adjectivul, pronumele, verbul, predicatul, subiectul.* În loc de *substantiv*, s-a folosit termenul **nume**, termen mai accesibil pentru elevii claselor mici decît termenul substantiv[138]. A rămas ca în clasa a III-a să li se comunice elevilor că *numelui* i se spune și *substantiv.*

Volumul cunoștințelor teoretice și al informațiilor de ordin practic a fost *mai mic* față de cel din programa experimentată la clasele a II-a cu copii școlarizați la vîrsta de șapte ani. *Cunoștințe* n e c u p r i n s e: clasificarea substantivelor în substantive *comune* și substantive *proprii; ortografia* formelor de plural ale substantivelor feminine de tipul *cîmpii, cîmpiile;* construcțiile cu adjectivul însoțit de cuvintele *cel, cei, cea, cele; persoana pronumelui* (s-au dat numai formele *el, ea, ei, ele); persoana, numărul* și *timpurile verbului* și problemele de ortografie corespunzătoare; construcțiile cu *predicatul nominal așezat înaintea subiectului. Cunoștințe* î n p l u s: formele *imperfectului* (urmărite în special ca problemă de *acord al verbului* cu substantivul sau cu pronumele care arată *cine face acțiunea*); propoziții *fără subiect.*

În ce privește *organizarea cunoștințelor*, programa a avut, ca și programa pentru clasele de bază, trei părți: *pregătirea preliminară, morfosintaxa* și *sintaxa.* Introducerea termenilor care denumesc părțile de vorbire a prezentat unele deosebiri față de felul în care s-a procedat la clasele de bază, deoarece elevii din clasele la care s-a făcut sondajul n-au avut o pregătire pregramaticală. Conținutul lecțiilor destinate pregătirii preliminare a fost adaptat la această situație în felul arătat mai jos.

1. *Cuvintele.* Cuvinte care *au singure înțeles* (exemple: cuvinte aparținînd claselor gramaticale cuprinse în programă). Cuvinte care *nu au singure înțeles — cuvinte de legătură.* Rolul lor în vorbire (leagă două cuvinte cu înțeles: mere *și* pere; mere *sau* pere; coș *cu* mere; floare *de* salcîm; plec *la* școală; stau *în* bancă).

Noțiunile *ființă* și *lucru.* Cuvinte care arată *nume de ființe* sau *nume de lucruri.* Noțiunea *obiect.* Cuvinte care arată *nume de obiecte.* Cuvinte care arată *numărul obiectelor.* Mijloc de control pentru recunoașterea valorii de „cuvînt care arată nume de obiect": asocierea cu un cuvînt care arată numărul obiectelor.

2. *Cuvinte care arată însușiri ale obiectelor.* Exerciții de familiarizare a elevilor cu termenul *însușire* și cu conținutul noțiunii și de motivare a valorii „nume de obiect" prin cele două mijloace de control.

---

[136] Cele două categorii de cuvinte au fost prevăzute nu atît ca problemă de vocabular, cît pentru faptul că multe dintre cuvintele care denumesc unități ale timpului sau fenomene ale naturii prezintă probleme de ortografie și (sau) de ortoepie, care, în majoritatea cazurilor, se încadrează în regulile date la lecțiile de fonologie. Situațiile din cuvintele selectate au constituit un prilej de reluare în condiții noi a regulilor respective.

[137] Părțile tipărite cu litere aldine reprezintă problemele de ortografie sau (și) de ortoepie.

[138] În „sistemul II", am folosit la toate clasele termenul *nume*, acesta fiind preferabil nu numai pentru motivul arătat, ci și pentru că, prin introducerea lui, se realizează o corespondență cu termenul folosit în gramaticile celor mai multe limbi care se predau în școala generală: fr. — le *nom*; it. — il *nome*; engl. — the *noun.*

Scanned with OKEN Scanner

3 și 4. Înlocuirea perifrazelor folosite în lecțiile anterioare prin *termenii :* **nume, numeral, adjectiv.** Exerciții de familiarizare cu termenii gramaticali. Îmbinări de cuvinte și construire de propoziții cu structura *nume + este (sînt) + adjectiv.* Constatări : *numele,* cuvîntul *este (sînt)* și *adjectivul* alcătuiesc o **propoziție ;** îmbinările alcătuite din *nume* și *adjectiv* sau din *nume* și *numeral* nu sînt propoziții, ci *grupuri de două cuvinte* care se pot asocia în vorbire. Exerciții de recunoaștere a celor trei părți de vorbire în propoziții date.

5. Cuvinte care *țin locul numelor* (obținerea formelor *el, ea, ei, ele* prin înlocuirea numelui cu funcția de subiect din propoziții cu predicat verbal și din propoziții cu predicat nominal cu numele predicativ exprimat prin adjectiv). Termenul **pronume.** Observarea apropierii dintre pronume și nume : schimbarea formei pronumelui pentru a se „potrivi" cu numele înlocuit *(băiatul — el ; băieții — ei ; fata — ea ; fetele — ele) ;* posibilitatea pronumelui de a primi un adjectiv, dar numai *adjectiv legat prin cuvîntul este (sînt)*[139].

6 și 7. Cuvinte care arată o *acțiune a unei ființe* sau *a unui lucru.* Acțiunea spusă printr-*un singur cuvînt ;* acțiunea spusă prin *două cuvinte — a (au) citit (văzut, scris, spus ...), se duce, se joacă ...* Exerciții de recunoaștere. *Termenul* **verb.** Alcătuire de propoziții din *verb* și *nume* (apoi *pronume*) cu funcția de subiect. Constatare : *verbul* și *numele (pronumele)* care arată *cine face acțiunea* alcătuiesc o **propoziție.** Exerciții de *recunoaștere a verbelor* și de *găsire a numelui (pronumelui)* care arată *cine face acțiunea.*

8. Recapitulare. *Părțile vorbirii (de vorbire). Clasele de cuvinte : clasa numelui, clasa adjectivului* etc. Exerciții : alcătuire de propoziții minime și dezvoltarea lor prin adăugarea altor cuvinte (numeral, adjectiv, nume cu cuvînt de legătură). Exerciții de recunoaștere a părților de vorbire și de găsire a numelui sau a pronumelui care arată *cine face acțiunea.*

SONDAJUL EXPERIMENTAL

Efectivul claselor : clasele la care s-a făcut sondajul — a II-a A și a II-a D — au avut în total 54 de elevi, dintre care *22 școlarizați la vîrsta de șase ani.*

Clasele au fost conduse de învățătoarele : *Natalia Mirescu* (cl. a II-a A) și *Ioana Beldiman* (cl. a II-a D)[140].

PREDAREA ȘI ÎNSUȘIREA CUNOȘTINȚELOR

(a) *Predarea și însușirea cunoștințelor de* fonologie

1. *Recunoașterea vocalelor, a diftongilor și a triftongilor.* Evaluarea rezultatelor s-a făcut în prima lecție de după predarea noțiunilor diftong și triftong. Tema : despărțirea în silabe a cuvintelor *perdea, priveau, linie, hîrtia, scînteia, căprioară, vioaie, ursoaică, chiuiau ;* sublinierea vocalelor, a diftongilor și a triftongilor și notarea cu simbolurile *v, d, t.*

---

[139] În partea „Morfosintaxa", pronumele n-a fost reluat prin lecție specială, ci la lecțiile despre verb, unde a servit la însușirea acordului verbelor. Recunoașterea *numărului pronumelui* s-a realizat situațional, înainte de a se trece la lecțiile despre verb.

[140] La clasa a II-a C (condusă de învățătoarea Valeria Nena) nu s-a putut continua experimentul, pentru că în anul școlar 1969—1970, clasa a fost cuprinsă în altă cercetare.

Scanned with OKEN Scanner

Numărul elevilor : 53[141]. **Rezultatele.** Recunoașterea vocalelor și a diftongilor din toate cuvintele și a triftongului din cuvîntul *priveau* — 100%. Recunoașterea triftongilor din cuvintele *ursoaică* și *chiuiau* — 83%.

2. *Regulile de ortografie.* La toate cazurile prevăzute rezultatele au fost foarte apropiate de cele obținute la clasele experimentale de bază. *Mediile procentajelor de corectitudine* au fost cuprinse între 80 și 85.

3. *Regulile de despărțire a cuvintelor în silabe.* Controlul însușirii regulilor s-a făcut la două luni după încheierea lecțiilor de fonologie. În acest interval, la sfîrșitul unora dintre lecțiile de citire s-au făcut exerciții de consolidare a cunoștințelor prin despărțirea în silabe a patru-cinci cuvinte alese din lecția zilei.

Rezultatele. În tabelul următor, am dat și rezultatele lucrării de sondaj dinainte de predarea regulilor, pentru că ele arată în ce măsură se pot însuși cunoștințele prin folosirea procedeului „în mod practic"[142]. La ambele lucrări s-au dat aceleași cuvinte : *pește, poveste, ostașii, munții,* (doi) *munți, lemnul, prezent, muncind, lucrăm, negru, aprilie, sticlă, oglindă, titlu, patria, republica, centru, construcție.* Numărul tăieturilor silabice : 27.

Calitatea lucrărilor	Lucrarea I Elevi : 53	Lucrarea a II-a Elevi : 54
Lucrări fără greșeli	19	77
Lucrări cu 1 greșeală	15	7
cu 2—3 greșeli	16	16
cu 4—7 greșeli	25	—
cu 8—11 greșeli	25	—

Greșelile făcute la *prima lucrare* : mun-*ți* (70%) ; *-mn, -nd, -nt, -nț, t-l* (37—41%) ; *-st, -șt* (33%) ; (constru)-*cți*-e (30%). *Greșelile* făcute la *lucrarea a doua :* mun-*ți*, ti*t-l*u (4%) ; *-st, -șt, -cț* (8%).

(b) *Predarea și însușirea cunoștințelor de* g r a m a t i c ă

1. *Pregătirea preliminară.* Deși elevii claselor de sondaj n-au avut pregătirea pregramaticală pe care au avut-o elevii claselor a II-a ale experimentului de bază, totuși, într-un timp care n-a depășit decît cu patru ore etapa de pregătire preliminară de la clasele menționate s-au însușit toate părțile de vorbire și relațiile predate la clasele de bază și s-a predat un termen în plus — *pronumele.* În etapa de pregătire s-a realizat mult în privința sferei noțiunii *substantiv.* S-a înaintat repede la nume de fenomene ale naturii, de anotimpuri, de unități mici ale timpului și la diferite alte substantive cu conținut abstract. La a doua lecție despre verb s-a analizat un text în care s-au aflat *substantivul „poartă"* și *verbul „poartă"*, fapt a cărui discutare i-a antrenat pe elevi în căutarea altor cazuri de omonimie *(vin, sare, joc).*

[141] Am dat rezultatele prin raportare la lucrările tuturor elevilor fiindcă, privite în general, rezultatele pozitive obținute la fiecare din cele două categorii de elevi (elevi școlarizați la vîrsta de șase ani și elevi școlarizați la vîrsta de șapte ani) au fost de același nivel. La unele lucrări procentajele de corectitudine au fost egale, iar la altele au prezentat diferențe de 3 pînă la 6 procente în plus la una sau la alta din cele două categorii de elevi.

[142] Judecînd după faptul că ambele clase au avut învățătoare foarte bune, cred că rezultatele lucrării de sondaj (cele din prima coloană) reprezintă limita maximă a ceea ce se poate realiza în clasa I prin procedeul tradițional.

Scanned with OKEN Scanner

La controlul făcut în ultima oră din etapa de pregătire s-a cerut notarea părților de vorbire din propozițiile de mai jos și sublinierea verbelor și a cuvintelor care arată cine face acțiunea. Propozițiile. 1. *Gîștele înoată pe apa limpede.* 2. *Ele trec ca niște bărci mici și albe.* 3. *Trei băieți se joacă cu mingea.* 4. *Ana și Geta culeg flori.*

Rezultatele. Procentajele de *recunoaștere a părților de vorbire* au fost cuprinse între *92* și *100*. Diferențele reprezintă omisiuni. Procentajele de *indicare a verbelor* și *a cuvintelor* care arată *cine face acțiunea* au fost în toate cazurile *100*. În legătură cu situația din ultima propoziție, precizez că pînă la lucrarea de control elevii n-au analizat decît propoziții cu un singur subiect.

2. *Cunoștințele noi prevăzute în celelalte părți ale programei.* Toate cunoștințele s-au însușit fără nici o dificultate.

— Ca și la clasele experimentului de bază, anumite constatări făcute de elevi au dus la însușirea cu anticipare a unor cunoștințe. De exemplu: de la cunoașterea numărului substantivului, elevii au trecut la *analiza numărului pronumelui*, iar de la numărul substantivului și numărul pronumelui au trecut la *analiza numărului verbului*. Sesizarea numărului verbului a fost determinată de observarea formelor asociate în vederea însușirii acordului (*a* scris — *au* scris; scrie — scriu; citește — citesc; face — fac etc.).

— *Schimbarea locului subiectului* și *construirea propozițiilor cu mai multe subiecte* au fost și pentru elevii claselor de sondaj, activități deosebit de atractive.

— *Timpul* dat a fost suficient pentru însușirea și consolidarea cunoștințelor teoretice și pentru aplicațiile practice.

Lucrarea de control final. Tema. Sublinierea și notarea *predicatelor* și a *subiectelor* din propozițiile de mai jos: notarea felului tuturor *părților de vorbire*; analiza cuvintelor *bunicul, prietenii, ei, încăpătoare, mari*. Propozițiile: 1. *Bunicul a adus o sanie încăpătoare.* 2. *Ninge cu fulgi mari.* 3. *Răducu, prietenii lui și Maria pleacă cu sania.* 4. *Ei se duc pe deal.* 5. *Sania o conduce Răducu.*

Cazurile analizate	Elevi: 53	Analiza		
		Corectă	Greșeli	Omisiuni
1. Substantivele		100	—	—
2. Numărul substantivelor		94	—	6
3. Adjectivele		100	—	—
4. Numărul adjectivelor		92	—	8
5. Pronumele și numărul pronumelui		100	—	—
6. Sublinierea și notarea verbelor:				
pleacă, ninge, a adus		100	—	—
se duc		92	8	—
conduce		89	11	—
7. Prop. 2. — notat: „fără S"		100	—	—
8. Prop. cu *S unic* (1, 4, 5)		100	—	—
9. Prop. 3. — subliniate *3 subiecte*		92		
2 subiecte		6		
1 subiect		2		
Lucrări fără greșeli sau omisiuni		81		
Lucrări cu 1—2 greșeli		6		
cu 3—5 greșeli		13		

Greșelile: în propoziția a patra, sublinierea verbului fără cuvîntul *se*; în ultima propoziție, sublinierea pronumelui *o* împreună cu verbul.

Deși rezultatele sondajului au fost foarte bune, adaug și *alte dovezi în sprijinul ideii că în clasa a II-a pot fi introduși termenii gramaticali de bază,*

deoarece s-ar putea obiecta că rezultatele nu pot fi considerate suficient de concludente, întrucît numărul elevilor din clasele de sondaj a fost sub efectivul unei clase. Posibilitatea de a se folosi termenii gramaticali în clasa a II-a cu copii şcolarizaţi la vîrsta de şase ani a fost verificată şi de cercetătoarea Constanţa Draşoveanu, la o clasă cu 27 de elevi. Cercetarea a fost făcută în anul şcolar 1968—1969 şi a avut ca scop verificarea, cu anticipaţie, a accesibilităţii cunoştinţelor gramaticale prevăzute în programa oficială pentru clasa a II-a, aprobată în 1969. În această cercetare, pentru *recunoaşterea substantivului, a verbului, a subiectului* şi *a predicatului*, s-au înregistrat procentaje de exactitate cuprinse între 81,7 şi 89,9 *(Constanţa Draşoveanu*, 103, p. 99). Altă dovadă o constituie faptul că, în anii de aplicare a programei oficiale din 1969, în articolele în care învăţătorii au prezentat aspecte din experienţa lor de predare a limbii române la clasa a II-a s-au făcut propuneri de îmbunătăţire a predării în condiţiile folosirii denumirilor gramaticale[143], fără să se fi semnalat vreo dificultate cu privire la însuşirea acestora de către elevi. Dealtfel, aşa cum am arătat în alt loc, lucrul esenţial în aprecierea accesibilităţii cunoştinţelor este măsura în care elevii îşi însuşesc conţinutul noţiunilor. Privind problema în acest fel şi prin raportare la cercetările prezentate în acest volum, dovada capacităţii elevilor aflaţi la vîrsta de şapte-opt ani de a-şi însuşi conţinutul noţiunilor şi al categoriilor gramaticale din programa aplicată în sondajul de la clasa a II-a s-a făcut din plin prin rezultatele obţinute în experimentul de la cele patru clase I cu copii şcolarizaţi la vîrsta de şapte ani. Consider, de asemenea, concludente pentru problema în discuţie rezultatele obţinute în sondajul experimental de la clasele I cu copii şcolarizaţi la vîrsta de şase ani, deoarece *însuşirea la şase-şapte ani a conţinutului noţiunilor gramaticale de bază constituie premisa posibilităţii de a se trece în clasa următoare la operarea cu termenii gramaticali corespunzători.*

★

Constatarea generală care se desprinde din rezultatele sondajelor făcute la clasele I şi a II-a este că **şcolarizarea copiilor la vîrsta de şase ani n-a schimbat situaţia în ce priveşte posibilitatea de a se însuşi în clasa I cunoştinţele pregramaticale de bază şi noţiunile „vocală" şi „consoană" şi de a se trece în clasa a II-a la folosirea termenilor gramaticali şi la îmbogăţirea cunoştinţelor de fonologie.** Mai mult decît atît, s-a dovedit că *sînt posibile două îmbunătăţiri importante ale programelor aplicate la clasele I şi a II-a ale cercetării de bază.*

— *Cunoştinţele pregramaticale vor putea fi folosite în* perioada abecedară, *adică atunci cînd sînt* necesare *ca mijloace de clarificare a conţinutului unor noţiuni fundamentale — „cuvînt" şi „propoziţie" — implicate în însuşirea conştientă a scris-cititului.* Familiarizarea elevilor cu vocabularul pregramatical şi cu termenii de bază ai propoziţiei va constitui, totodată, şi o pregătire pentru operarea, în clasa următoare, cu termenii gramaticali. Dar faptul de primă importanţă este că *prevederile programei pentru clasa I vor fi puse de acord cu problemele ce trebuie rezolvate în această clasă.*

— *Introducerea în programele pentru clasele I şi a II-a a principalelor noţiuni de fonologie* va însemna, de asemenea, *o punere de acord a conţinutului*

[143] Propuneri judicios argumentate au fost făcute de *Eliza Burtea* (56) şi de *Gh. Sireteanu* (290). Eliza Burtea a făcut o propunere preţioasă şi în privinţa locului pe care ar trebui să-l ocupe noţiunile de „fonetică" în programele pentru clasele primare. Autoarea propune ca aceste noţiuni să aibă o pondere mai mare „în primele clase", pentru a se realiza de la început o exprimare corectă în scris şi oral.

Scanned with OKEN Scanner

programelor cu un aspect specific al activității instructive din primele două clase ale ciclului primar — faptul că în aceste clase analizele fonologice ocupă un loc foarte însemnat. Cunoașterea consoanelor, a vocalelor, a diftongilor, a triftongilor și a condiției structurale a silabei va permite să se dea numeroaselor exerciții de analiză fonologică *o orientare practică precisă: însușirea normelor de despărțire a cuvintelor în silabe și a normelor de ortografie la a căror aplicare (în condițiile practicii tradiționale) se întîmpină greutăți mari din cauza neconcordanței dintre norme și pronunție.* Rezultatele vor fi, fără îndoială, mult mai bune decît în cazul amînării noțiunilor de fonologie în alte clase, fiindcă prin cunoașterea la timp a normelor se va preveni formarea de deprinderi necorespunzătoare și pentru că în nici o altă clasă nu vor mai fi, ca în clasele I și a II-a, atîtea prilejuri de observare și de consolidare a regulilor respective.

Scanned with OKEN Scanner

Rezultatele obținute în cercetările de la clasele I—III ale experimentului de bază[144] și în sondajul de la clasele I și a II-a cu copii școlarizați la vîrsta de șase ani au dus la următoarele concluzii generale *în ce privește posibilitățile de îmbunătățire a învățării limbii române în clasele ciclului primar*:

1. **Învățarea limbii române în mod sistematic poate începe din clasa I,** *fără a se destina însă ore speciale în acest scop,* deoarece cunoștințele pregramaticale, ca și cele de fonologie, sînt (în clasa I) strîns legate de activitatea de însușire a scris-cititului.

2. *Rezolvarea problemei accesibilității* prin observarea termenilor contextuali cu valoare de indicatori pentru autocontrol, ușurînd înțelegerea problemelor teoretice și a celor practice, *a creat posibilitatea de a se da învățării limbii române, în toate clasele ciclului primar, o orientare strict științifică și un pronunțat caracter practic și formativ.* În privința orientării științifice, subliniez că **principiul integrării logicii didactice în logica științei a putut fi aplicat din etapa cunoștințelor pregramaticale.**

3. Experimentul a dovedit că în condițiile create de reconsiderarea conținutului obiectului (organizarea și dirijarea procesului instructiv conform principiilor instruirii programate, sporirea posibilităților de perfecționare a activității de cunoaștere, ca rezultat al înnoirii metodologiei obiectului etc.), *informațiile propuse în sumarul programelor pentru clasele I—IV, prezentat la p. 98—103, pot fi însușite fără nici o dificultate și în actualele condiții de vîrstă a elevilor din clasele învățămîntului primar*[145]. Confirmarea acestei posibilități s-a făcut nu numai prin datele statistice privitoare la nivelul de însușire a tuturor cunoștințelor predate, ci și prin constatările făcute la toate clasele cuprinse în experiment că **elevii de vîrstă școlară mică dispun de capacități intelectuale și de posibilități mult mai mari de a analiza faptele de limbă decît se consideră în mod obișnuit.** În legătură cu ultimul aspect, menționez un lucru pus mult în lumină de cercetările experimentale făcute și care consider că trebuie avut în vedere *la aprecierea capacității elevilor de a-și însuși cunoștințele de gramatică a limbii materne*: **însușirea structurilor gramaticale este ajutată în măsură considerabilă de cunoașterea lor de către elevi din practica vorbirii.**

[144] Am considerat ca limită clasa a III-a, fiindcă elevii acestei clase au avut vîrsta pe care o au elevii din actuala clasă a IV-a.

[145] Cunoștințele propuse pentru clasele primare vor fi eșalonate din nou, spre a se realiza o repartizare mai echilibrată, îndeosebi la clasele a III-a și a IV-a.

Scanned with OKEN Scanner

BIBLIOGRAFIE

Titlurile din lista bibliografică sînt date în ordinea alfabetică a numelor autorilor și numerotate. În lucrare, trimiterile la bibliografie s-au făcut prin prenumele și numele autorului urmate de cifra care arată locul titlului în lista bibliografică și de numărul paginii la care se află, în lucrarea respectivă, partea citată. Programele școlare și diferitele îndrumătoare publicate de Ministerul Educației și Învățămîntului sînt grupate după titlurile cu nume de autori.

Sigle

CL = *Cercetări de lingvistică*. Academia Republicii Socialiste România. Filiala Cluj-Napoca. 1956 —

ELS = *Elemente de lingvistică structurală*. Redactor responsabil I. Coteanu. București, 1967.

GÎ = *Gazeta învățămîntului*. București, 1949 — 1970.

IL = *Introducere în lingvistică*, de un colectiv sub conducerea acad. prof. Al. Graur. Ediția a II-a, București, 1965.

IP = *Instruirea programată*, de Vasile Bunescu, Eugen Novicicov. București, 1967.

LL = *Limbă și literatură*. Societatea de științe filologice din Republica Socialistă România. București, 1965 —

LP = *Lecturi pedagogice*. Ministerul Învățămîntului și Culturii. Institutul de științe pedagogice. București, 1959, 1962, 1964.

LR = *Limba română*. Academia Republicii Socialiste România. Institutul de lingvistică. București, 1952 —

MD ȘtN = *Materialismul dialectic și științele naturii*. Vol. X, „Rolul modelului în cunoașterea științifică". București, 1965.

MÎ = *Modernizarea învățămîntului la clasele I—IV*. Ministerul Învățămîntului. Institutul de științe pedagogice. București, 1968.

PGS = *Probleme de gramatică și stilistică. În școala generală și în liceu*. Societatea de științe istorice și filologice din Republica Socialistă România. București, 1967.

Psih CP = *Psihologia copilului preșcolar*. Sub redacția prof. Al. Roșca și conf. A. Chircev. București, 1963.

Psih G = *Psihologia generală*. Sub redacția prof. Al. Roșca, București, 1966.

RPed = *Revista de pedagogie*. Organ al Institutului de științe pedagogice. București, 1952 —

RPsih = *Revista de psihologie*. Institutul de psihologie. București, 1955 —

SCL = *Studii și cercetări lingvistice*. Institutul de lingvistică din București. București, 1950 —

SDE = *Studii de didactică experimentală*. Sub redacția : V. Bunescu și P. Popescu-Neveanu. București, 1965.

Scanned with OKEN Scanner

SG = *Studii de gramatică* I, 1956; II, 1957; III, 1961. București.
SPCIP = *Studii de pedagogie cibernetică și instruire programată*. Ministerul Învățământului. Institutul de științe pedagogice. Sub redacția: conf. univ. Vasile Bunescu. București, 1968.
St UBB = *Studia Universitatis Babeș-Bolyai*. Series Philologia. Cluj-Napoca, 1956 —
TLG = *Tratat de lingvistică generală*. Sub redacția: Acad. Al. Graur, Lucia Wald. București, 1971.
TPsih E = *Tratat de psihologie experimentală*. Sub redacția prof. univ. Alexandru Roșca. București, 1963.
TȘc = *Tribuna școlii*. București, 1970 —

1. ACADEMIA R.P.R., *Gramatica limbii române*. Ediția I. Vol. I, II, București (1954).
2. — *Limba română. Fonetică — Vocabular — Gramatică*. București (1956).
3. ACADEMIA R.S.R., *Gramatica limbii române*. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Vol. I, II, București (1966).
4. — *Îndreptar ortografic, ortoepic și de punctuație*. București (1971).
5. ALDESCU PAUL, *Gramatica în școală*, GÎ XVI (1964) 781.
6. ANDREESCU FLORICA, *Coordonate ale noii programe pentru învățământul preșcolar*, GÎ XX (1968) 966.
7. ASAN FINUȚA, *Propoziția apozitivă și apoziția*. LR X (1961) 4, p. 312—316.
8. AVRAM MIOARA, *Despre corespondența dintre propozițiile subordonate și părțile de propoziție*, SG I (1956), p. 141—164.
9. — *Evoluția subordonării circumstanțiale cu elemente conjuncționale în limba română*. București (1960).
10. — *Probleme ale gramaticii limbii române*, LR XIV (1965) 1, p. 21—29.
11. — *Probleme actuale ale studiilor de gramatică românească*, PGS (1967) p. 20—24.
12. — *Raporturile dintre predarea gramaticii și predarea ortografiei*, LL (1975) 2, p. 372—376.
13. AVRAMESCU AUREL, *Disciplinele științei și disciplinele învățământului* (interviu), GÎ XXII (1970), 1056.
14. BAȘOTEANU VESA, *Dezvoltarea gîndirii și vorbirii copiilor preșcolari*, RPed X (1961) 7, p. 92—103.
15. BEJAT ELENA, *Valoarea didactică a exercițiului în instruirea programată*, SPCIP (1968).
16. BELDESCU G., *Contribuții la cunoașterea numelui predicativ*. București (1957).
17. — *Posibilități de aplicare a instruirii programate la limba română în clasa I*, SDE (1965), p. 158—179.
18. — *Gramatica în școală*, GÎ XIX (1967), 888.
19. BERCEA LIVIUS PETRU, *Contribuții la cunoașterea raportului apozitiv*, LR XXI (1972) 5, p. 449—454.
20. BERCEANU B. B., *Observații și propuneri privind „Gramatica limbii române"; sistemul pronumelui personal și al pronumelor înrudite"*, LR VI (1957) 1, p. 19—34.
21. BERINDE EUGENIA, *Contribuția unor elemente de instruire programată la sporirea eficienței lecțiilor de gramatică*, RPed XXII (1973) 10, p. 83—92.
22. BICIULESCU MARIN, *Ortografia și punctuația în școala elementară*, LR XIV (1965) 3, p. 345—349.
23. — *Compunerea liberă la clasele I—IV*, RPed XVII (1968) 2, p. 54—59.
24. BONNARD HENRI, *Grammaire française des lycées et collèges*, S.U.E.D.E.L. (1950).
25. BOTEZATU PETRE, *Valoarea deducției*. București (1971).
26. BOTIȘ VALERIA, VULIȘICI ALEXANDRESCU MARIA, COMĂNESCU IOAN, *Sintaxa propoziției* (1977).
27. BRUNER S. JÉROME, *Procesul educației intelectuale*. București (1970).
28. BULGĂR GH., *Analiza gramaticală și contextul*, LL (1961) 5, p. 27—34.
29. — *Însemnări despre studiul limbii*, GÎ XVIII (1966) 883.

Scanned with OKEN Scanner

30. — *Probleme și analize stilistice*. În vol. „Analize sintactice și stilistice", București (1970).
31. — *Prciectul programei de limba română pentru clasele I—VIII. Observații marginale*. TȘc (1973) 107, p. 10.
32. — *Componente stilistice ale textului literar*, LL (1974) 1, p. 149—152.
33. BUNESCU VASILE, *Pedagogia cibernetică și instruirea programată*, SDE (1965), p. 113—157.
34. — *Orientări metodologice în cercetările de didactică*, RPed XVI (1967) 7—8, p. 78—88.
35. — *Principiile instruirii programate*, IP (1967), p. 79—96.
36. — *Instruirea programată în țara noastră*, IP (1967), p. 175—196.
37. — *Concepția cibernetică și programatică — o cale de modernizare a didacticii*, RPed XVII (1968) 3, p. 43—51.
38. — *Cercetări fundamentale și cercetări aplicative în domeniul didacticii speciale*, LL (1968) 19, p. 175—181.
39. — *Stagiu de studiu pe probleme ale învățământului programat*, RPed XVII (1968) 11, p. 120—122.
40. — *Pedagogia cibernetică și aprofundarea procesului de învățământ*, SPCIP (1968), p. 7—32.
41. — *Școala în plin proces de modernizare*, RPed XVIII (1969) 7—8, p. 75—85.
42. — *Aferentația inversă și acceptorul acțiunii în instruirea programată*, RPed XVIII (1969) 9, p. 29—33.
43. — *Multiple implicații ale modernizării*, TȘc II (1972) 51, p. 6.
44. — *Delimitări necesare*, TȘc III (1973) 83, p. 1—2.
45. — *Ce înseamnă o școală modernă*, TȘc III (1973) 84.
46. — *Direcții de modernizare a școlii românești*, TȘc III (1973) 85.
47. — *Conținutul învățământului* (I și II), TȘc III (1973) 87, 88.
48. — *Prioritate formativului*, TȘc III (1973) 90.
49. — *Raporturile profesor-elev*, TȘc III (1973) 92.
50. — *Metodologie și tehnologie didactică*, TȘc III (1973) 98,
51. — *Direcții de modernizare a metodelor de învățământ*, LL (1973) 3, p. 819 — 825.
52. — *Perfecționarea învățământului prin modernizarea și descongestionarea planurilor, programelor și manualelor școlare*, RPed XXII (1973) 10, p. 5—10.
53. BUNESCU VASILE, BELDESCU G., IONESCU MICIORA M. El., POPESCU ȘTEFANIA, *Instruirea programată și posibilitățile ei de aplicare în școala noastră*, RPed XIII (1964) 5, p. 5—21.
54. BUNESCU VASILE, GHIVIRIGĂ M., MARINESCU C., TRUȚER T., *Cercetarea conținutului învățământului în școala generală și în liceu*, RPed XV (1966) 11, p. 37—48.
55. BUNESCU VASILE, *Unele orientări moderne privind dezvoltarea didacticii*, IP (1967), p. 9—22.
56. BURTEA ELIZA, *Creșterea eficienței predării gramaticii*, RPed XXIII (1974) 3, p. 87—89.
57. CARABULEA ELENA, *Unele observații asupra termenilor comparativului și superlativului relativ în limba română*, SG II (1957), p. 19—27.
58. — CARONI CECILIA, FRIMU-POPOVICI VERA, *Metode și procedee pentru creșterea eficienței lecțiilor de compunere liberă în școala generală*. București (1968).
59. CÎMPEANU EUGEN, *Analiza stilistică, auxiliar prețios în predarea gramaticii și literaturii în școală*, LL (1972) 1, p. 155—163.
60. CHIOSA GEORGETA CLARA, *Criterii în organizarea și predarea cunoștințelor de limba română*, RPed XII (1963) 4, p. 22—35.
61. — *Metodica predării limbii și literaturii române*. București (1964).
62. — *Contribuții ale lingvisticii actuale la studiul gramaticii limbii materne în școală*, LR XVIII (1969) 2, p. 121—131.
63. — *Baze lingvistice pentru teoria și practica predării limbii române*. București (1971).
64. CHIRCEV A., *Memoria*. În Psih G, p. 227—251.

Scanned with OKEN Scanner

65. CHIRCEV A., DANCSULY A., GAL T., MANOLACHE A., MARE V., MIHALEVICI R., RADU I., SALADE D., TODORAN D., TUROVȚEV A., *Pedagogia pentru institutele pedagogice*. Ediția a III-a, București (1964).
66. CHIRCEV A., RADU I., *Deprinderile*, Psih G, p. 402—423.
67. CHIRCEV E., NICOARĂ M., *Particularitățile de vîrstă ale preșcolarilor*, București (1965).
68. CIULIANU PARASCHIVA, *Exerciții pentru formarea și educarea deprinderilor de scriere în clasa I*, RPed XXIV (1975) 1, p. 45—48.
69. CÎRLAN ION, *Compunerile cu temă gramaticală*, RPed XVI (1967) 5, p. 79—84.
70. COJA Z. ION, *Note asupra flexiunii verbale la persoana a III-a*, SCL XIX (1968) 1, p. 29—34.
71. — *Articularea substantivelor precedate de prepoziții*, SCL XIX (1968) 4, p. 347—363.
72. — *Articolul — parte de vorbire sau morfem al determinării?*, SCL XX (1969) 2, p. 167—181.
73 — *Cîteva ipoteze cu privire la articol*. În „Sistemele limbii", București (1970), p. 165—172.
74. COMȘULEA ELENA, *Nominativ sau vocativ ?* CL XIX (1974) 1, p. 97—102.
75. CONSTANTINESCU EMILIA, *Învățămîntul formativ și sensul lui contemporan*, RPed XVII (1968) 3, p. 59—68.
76. CONSTANTINESCU GH., *Atenție noțiunilor de morfologie și sintaxă*, GÎ. XXII (1970) 1065.
77. COPCEAG DUMITRU, *Contribuții la definirea articolului în limba română*, SCL XVII (1966) 2, p. 185—194.
78. COTEANU I., *În legătură cu subordonatele explicative*, LR IX (1960) 1, p. 27—33.
79. — *Exigențele învățămîntului superior. În domeniul limbii române*. GÎ XV (1963) 734.
80. — *Anticiparea complementului prin pronume, o regulă gramaticală nouă ?*, LR XII (1963) 3, p. 242—246.
81. — *Principalele aspecte ale structuralismului contemporan*, ELS (1967), p. 7—19.
82. — *Comutarea și substituția*, ELS (1967), p. 23—37.
83. — *Structura stilistică a limbii*, ELS (1967), p. 211—221.
84. — *Sintaxă înainte de morfologie și fonetică ?* LR XVIII (1969) 3, p. 277—279.
85. — *Raportul dintre conotație și denotație*, LL (1972) 3, p. 301—308.
86. — *Structura fonologică a cuvîntului românesc literar actual. (Grupurile consonantice)*, SCL XXV (1974) 2, p. 137—148.
87. COURT GEORGES — *La grammaire nouvelle à l'école*, Paris (1968).
88. CRAȘOVEANU D. — *Din sintaxa părților de propoziție (În jurul complementului concesiv)* LR XXI (1972) 4, p. 279—284.
89. — *Observații asupra unor verbe nepredicative*, LR XXII (1973) 5, p. 487—489.
90. DANCSULY ANDREI, *Modernizarea formelor de transmitere-asimilare a cunoștințelor*, RPed XVII (1968) 3, p. 10—13.
91. DĂNĂILĂ I., PAVEL TOMA, *Formalizarea — valoarea ei gnoseologică și aplicarea ei în cercetarea lingvistică*, LR XIII (1964) 1, p. 3—12.
92. DÉCOTE G., *Vers l'enseignement programmé*, Paris (1963), Gauthier Villars.
93. DIACONESCU PAULA, *Rolul elementului verbal în componența predicatului nominal*, SG II (1957), p. 105—120.
94. — *Aspecte ale declinării cu articol definit în limba română*, SCL XVI (1965) 1, p. 149—162.
95. — *Numărul și genul substantivului românesc (Analiză contextuală)*, SCL XV (1964) 3, p. 295—316 și ELS, București (1967), p. 237—262.
96. — *Structură și evoluție în morfologia substantivului românesc*, București (1970).
97. DIMITRESCU FLORICA, *Locuțiunile verbale în limba română*, București (1958).
98. DIMITRIU C., *Observații în legătură cu clasificarea verbelor românești în conjugări*, LR XVII (1968) 4, p. 291—301.
99. DIMITRIU EMILIAN (coordonator), NESTOR GEORGE, CREȚU ELVIRA, DOANĂ SILVIA, ICHIM ANA MARIA, NICOLESCU FLORICA, *Elev la șase ani*, Cluj (1972).
100. DRAGOMIRESCU N. GH., *Atributul predicativ în limba română*, LL (1962) 6, p. 99—121.
101. — *Pentru combaterea greșelilor de limbă la elevi*. În „Cultivarea limbii", București (1964), p. 44—69.

Scanned with OKEN Scanner

102. DRAGOȘ EUGENIA, *Grădinița poate da mult școlii*, GÎ XVIII (1966) 842.
103. DRAȘOVEANU CONSTANȚA, *Cercetare privind predarea gramaticii la clasa a II-a*, RPed XIX (1970) 2, p. 93—100.
104. DRAȘOVEANU D. D., *Despre natura raportului dintre subiect și predicat*, CL III (1958) 2, p. 175—182.
105. — *Sintagma „verb + adjectiv" — o certitudine ?*, CL XVIII (1973) 2, p. 265—277.
106. DRĂGANU N., *Elemente de sintaxă a limbii române*, București (1945).
107. DRON VIRGIL, *Aspecte ale predării predicatului*, PGS (1967), p. 51—59.
108. EDELSTEIN FRIEDA, *Sintaxa gerunziului românesc*, București (1972).
109. ERDNIEV M. P., *Metoda contrapunerii și utilizarea ei la lecțiile de matematică*, RPed XVII (1968) 7, p. 51—60.
110. ESCUDERO GREGORIO, COPCEAG DUMITRU, *Gramatica limbii spaniole*, București (1965).
111. FARCAȘIU VIORICA, *Studiul vocabularului*, GÎ XVII (1965), 787.
112. FICȘINESCU FLORICA, *Atribut, complement sau nume predicativ ?* În „Cum vorbim" III (1951) 11, p. 29—31.
113. FILIMON V. LIVIU, *Angajarea educativă*, RPed XVII (1968) 11, p. 86 — 92.
114. FILIPESCU VALENTINA, *Organizarea științifică a procesului de învățămînt și natura obiectivelor acestuia*, RPed XXI (1972) 7, p. 9—15.
115. — *Unitatea pedagogică a învățămîntului preșcolar cu ciclul primar*, RPed XXV (1976) 12,p. 15—19.
116. FILIPESCU VALENTINA, BUZINSCHI FLORICA, *Studierea noțiunilor de teorie literară în școala generală*, LL (1972) 2, p. 189—197.
117. FÎNARU DUMITRU, *Corelația dintre „accesibil" și „estetic" în procesul de învățămînt*, RPed XVIII (1969) 4, p. 13—23.
118. FLOREA VIORICA, *Numeralul. Analiză distributivă*, LR XIV (1965) 3, p. 335—343.
119. — *Cu privire la apoziție*, LR (1967) 2, p. 179—184.
120. GABREA MARIA, *Probleme de analiză și teorie gramaticală*, LL 6 (1962), p. 133—148.
121. — *Observații asupra pronumelor care, cine, ce*, LR XXI (1972) 2, p. 127—133.
122. — *Observații asupra clasificării propozițiilor după scopul comunicării*, LR XXI (1972) 1, p. 49—53.
123. — *Lingvistica și predarea gramaticii*, LL IV (1972), p. 733—743.
124. — *Probleme ale eficienței în predarea gramaticii*, LL III (1973), p. 569—577.
125. GALICHET GEORGES, *Méthodologie grammaticale. Étude psyhologique des structures*, II-ème ed. revue et augumentée, Paris (1963).
126. — *Physiologie de la langue française*, „Que sais-je ?", Paris (1964).
127. GĂVENEA ALEXANDRU, *Modernizarea programelor de învățămînt*, RPed XVIII (1969) 5, p. 40—46.
128. GEORGESCU-BOȘTINĂ, MARIA IOANA, *Îndrumător pentru folosirea abecedarului*, București (1972); ed. a II-a (1976).
129. GHINESCU FLORENTE, *Limba română în școli*, în „Contemporanul" (1965)2, p. 9.
130. GIURGEA MARIA, *Dinamica procesului de învățămînt în lumina raportului dintre cunoaștere și învățare*. RPed XVI (1967) 6, p. 25—32.
131. — *Dinamica procesului de învățămînt și orientările actuale ale didacticii*, RPed XVII (1968) 3, p. 151—156.
132. — *Funcția instrumentală a claselor mici*, RPed XIX (1970) 5, p. 5—9.
133. GOIAN GH., *Contribuții la metodica predării ortografici*, LR VII (1958) 3, p. 73—86.
134. GOLOPENȚIA-ERETESCU SANDA, *Delimitarea numeralului*, SCL XVI (1965) 3, p. 335—343.
135. — *Locul numeralului în structura grupului nominal*, SCL XVI (1965) 5, p. 613—618.
136. GOLOPENȚIA ȘTEFANIA, *Locuțiunile și predarea lor*, PGS, București (1967), p. 32—50.
137. GOLU M., *Efectele motivației primare și secundare*, TȘc III (1973) 87.

Scanned with OKEN Scanner

177. — *Mai multă gramatică !*, LR XIII (1964) 1, p. 55—58.
178. IORDAN IORGU, GUȚU ROMALO VALERIA, NICULESCU ALEXANDRU, *Structura morfologică a limbii române contemporane*, București (1967).
179. JOSÉ POLO, *Las oraciones cendicionales an español (Ensayo de teoria gramatical)*, Granada (1971).
180. KAIROV I.A., *Pedagogia*, București (1950).
181. LAGANE RENÉ, *Problèmes de définition. Le sujet.* În „Langue française. La syntaxe" (1969) 1, p. 58—62.
182. LANDA N.L., *Despre abordarea cibernetică a teoriei învățării.* În „Dialectica marxistă și științele moderne" IV „Cibernetica", București (1963), p. 251—273.
183. LÁSZLÓFFY ILEANA, PÉTERFY EMILIA, *Familiarizarea elevilor din clasa I cu unele elemente de limbă în perioada preabecedară*, RPed XIV (1965) 11, p. 49—61.
184. LĂDARIU LAZĂR, NICOLA ION, *Tendințe actuale în modernizarea metodelor de învățămînt*, RPed XVIII (1969) 6, p. 19—27.
185. LĂUDAT I. D. (coordonator), *Metodica predării limbii și literaturii române*, București (1973).
186. LOMBARD ALF, *Le verbe roumain*. Vol. I—II, Lund (1954—1955).
187. MAFTEI ELENA, *Parametrii accesibilității manualelor școlare*, RPed XVII (1968) 3, p. 67—78.
188. MALIȚA MIRCEA, *Renovarea pedagogiei și a educației în spiritul științei moderne*, RPed XX (1971) 1, p. 17—27.
189. MANECA CONSTANT, *Considerațiuni cu privire la formele lungi de acuzativ singular ale pronumelui personal în limba română.* În „Omagiu lui Alexandru Rosetti", București (1965).
190. — *Poziția articolului definit romanic*, SCL XIX (1968) 6, p. 589—602.
191. — *Bogăția lexicală, indice de recunoaștere stilistică*, SCL XXV (1974) 1, p. 15—24.
192. MARCUS SOLOMON, *Noțiunea de algoritm și implicațiile ei lingvistice*, LR X (1961) 3, p. 204—217.
193. — *Un criteriu contextual de clasificare a cuvintelor (cu aplicație la adjectivele din limba română)*, SCL XIII (1962) 2, p. 177—189.
194. — *Aspecte ale modelării matematice în lingvistică*, SCL XIV (1963) 4, p. 487—501.
195. — *Lingvistica — știință pilot*, SCL XX (1969) 3, p. 235—245.
196. — *Semnificație de dicționar și semnificație de context.* În „Educație și limbaj", București (1972), p. 63—70.
197. — *Informație și redundanță în limbă*, ELS (1967), p. 151—178.
198. MARE V., *Limbajul.* În Psih CP, p. 74—93.
199. MARINESCU CORNELIA, *Structura conținutului învățămîntului la clasele I—IV*, RPed XIX (1970) 6, p. 35—44.
200. MARINESCU CORNELIA, GOLU PANTELIMON, *Premisele psihologice și pedagogice ale școlarizării copiilor la vîrsta de 6 ani*, RPed XVII (1968), p. 19—28.
201. MARTINET A., *Élémentes de linguistique générale*, Paris (1964).
202. MERIȘCA C., *Gramatica în școală*, GÎ XVI (1964), 780.
203. MIALARET G., *Nouvelle pédagogie scientifique*. P.U.F., Paris (1954).
204. MIHALEVICI RELY, *Implicații psihologice ale relațiilor învățător-școlar mic*, RPed XXI (1972) 11, p. 70—77.
205. MITRAN MIRCEA, *Despre apoziție și raportul apozitiv*, LR XII (1963) 1, p. 36—45.
206. MÂNZAT ION, *Strategiile euristice*, GÎ XXII (1970) 1067.
207. MOISIL GR. C., *Probleme puse de traducerea automată. Conjugarea verbelor în limba română scrisă*, SCL XI (1960) 1, p. 7—24.
208. MOLDOVAN T., *Primele cunoștințe de ortografie*, GÎ XVII (1965) 789.
209. MUNTEANU GEORGETA, *Instrucția programată și învățarea prin modele utilizate în predarea gramaticii și a ortografiei limbii române*, RPed XVI (1967) 2, p. 15—30.

Scanned with OKEN Scanner

345. — *Programa de limba română (Gramatica și lectura literară) pentru clasa a VI-a*, București (1969).
346. — *Programele școlare pentru clasa a III-a și programa de gramatică pentru clasa a II-a*, București (1970).
347. MINISTERUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI. INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE, *Programa activității instructiv-educative din grădinița de copii*, București (1971).
348. — *Îndrumător pentru aplicarea programei activității instructiv-educative din grădinițele de copii*, București (1971).
349. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI, *Programele pentru clasele I—IV ale școlii generale de 10 ani* (1972).
350. — *Programa de limba și literatura română pentru clasele V—X ale școlii generale de 10 ani (învățămîntul de zi, seral și fără frecvență)*, București (1972).
351. — *Programa de limba română pentru clasele I—VIII (Fonetica, Vocabularul, Gramatica, Ortografia, Ortoepia, Punctuația)* — *Proiect de discuții*, TȘc III (1973) 104 și 105.
352. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI, INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE. *Particularități ale activității instructiv-educative în condițiile școlarizării copiilor de 6 ani*, București (1973).
353. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI — *Programele pentru clasele I—IV — învățămîntul primar (1975)*.
354. — *Programa de limba și literatura română pentru școala generală — clasele V—VI* (1974).
355. — *Programa de limba și literatura română pentru școala generală — clasele V—VIII* (1975).
356. *Manualele pentru predarea limbii române în școala generală :*
— manualele pentru clasele I—VIII elaborate pe baza programei din 1965 ;
— manualele pentru clasele II—IV elaborate pe baza programei din 1969 ;
— manualele pentru clasele II—IV revizuite conform programei din 1974 ;
— manualele pentru clasele a V-a și a VI-a elaborate pe baza programei din 1974 ;
— manualele pentru clasele a VII-a și a VIII-a elaborate pe baza programei din 1975.

Scanned with OKEN Scanner

CUPRINSUL

CUVÎNT ÎNAINTE 3

INTRODUCERE 5

I. **Etapele de realizare a lucrării** 5

II. **Baza didactică a lucrării** 7

1. Stadiul de informare în domeniul didacticii moderne 7
2. De la instruirea programată la reconsiderarea principiilor didactice generale 7
3. Reconsiderarea principiilor didactice — bază a noilor criterii pentru elaborarea programelor de învățămînt. Însușirea conștientă 8

Accesibilitatea 10

Criteriile pentru elaborarea programelor de învățămînt (sistematizare de probleme) 12

Concluzii 13

III. **Baza științifică a lucrării** 14

IV. **Situația predării limbii române pe baza organizării tradiționale a cunoștințelor** 17

1. Analiza programei pentru școala generală de 8 ani 18
2. Analiza situației privind însușirea teoriei și formarea deprinderilor practice 26

Constatări privind analizele gramaticale 27

Constatări privind deprinderile practice 28

Exprimarea 28

Ortografia 30

SISTEMUL DE PREDARE

I. **Conținutul sistemului — Prelucrarea materialului în vederea selectării informațiilor necesare** 35

A. *Generalități* 35

B. *Analiza privind stabilirea volumului de cunoștințe teoretice și restructurarea unor clasificări* 36

C. *Analiza materialului în vederea înnoirii metodologiei obiectului* 42

1. Aspecte generale 42
2. Probleme teoretice 44
3. Deprinderi practice 72

D. *Incheiere* 90

Scanned with OKEN Scanner

II. **Sistemul de predare experimentat — Prezentare generală** 93
A. *Conținutul — Criterii de apreciere, obiective, ipoteze* 93
B. *Organizarea cunoștințelor* 104
1. Organizarea cunoștințelor pe compartimente 104
2. Organizarea cunoștințelor de gramatică 106
III. **Cercetarea experimentală** 114
A. *Scopul și condițiile generale ale cercetării* 114
B. *Aspecte privitoare la organizarea și desfășurarea procesului instructiv. Metode, procedee și mijloace didactice* 116
1. Exercițiile 119
2. Organizarea și desfășurarea lecției de transmitere a informațiilor . 127
3. Temele pentru acasă și aprecierea muncii elevilor 131
C. *Textele programelor și descrierea experimentului pe clase* 133
Clasa I 134
Programa oficială 134
Programa experimentată la clasele de bază 136
Experimentul 142
Clasa a II-a 162
Programa oficială 162
Programa experimentată la clasele de bază 163
Experimentul 173
Clasa a III-a 207
Programa oficială 207
Programa experimentată 207
Experimentul 220
Clasa a IV-a 244
Programele oficiale pentru clasa a V-a 244
Programa experimentată 246
Experimentul 261
Privire generală asupra cercetării de la clasele de bază 281
D. *Sondajele experimentale de la clasele cu copii școlarizați la vîrsta de șase ani* 283
Clasa I 284
Programele oficiale 284
Programa experimentată 284
Sondajul experimental 285
Clasa a II-a 289
Programele oficiale 289
Programa experimentată 289
Sondajul experimental 291
ÎNCHEIERE 295
Bibliografie 296
Cuprinsul 309

Scanned with OKEN Scanner

Coli de tipar : 19,500. B.T. 17.11.1978
Format 16/70×100, hîrtie scris IA
70×100/44,1. Tiraj 27000+80 broșat
Apărut 1978

I. P. „Oltenia" Craiova
Str. Mihai Viteazul, nr. 4
Republica Socialistă România
Plan 6010/180/1970

Scanned with OKEN Scanner

Rezultată dintr-o cercetare amplă, riguroasă, efectuată după o metodologie corespunzătoare, lucrarea are multe calități : ...este o dovadă a efectelor pe care le poate avea instruirea programată pentru organizarea învățării atunci cînd această orientare metodologică este înțeleasă în fundamentele ei științifice, cînd nu este preluată ca o tehnică oarecare, ci ca o metodologie amplă ce poate dirija atît definirea obiectivelor și organizarea conținutului, cît și întregul mod de organizare a procesului didactic, pentru ca acesta să devină mult mai formativ și mai bogat în resurse aplicative ; ...lucrarea este concepută pentru a demonstra valoarea științifică a unei teze deosebit de valoroase a pedagogiei contemporane : **transformarea treptată a elevului din obiect al procesului didactic în subiect activ al propriei lui formări ;** ...prin întreaga structură (lucrarea are un capitol consacrat deprinderilor), dar și prin rezolvarea metodică a fiecărei probleme de limbă, lucrarea demonstrează cum trebuie înțeles și, mai ales, **cum trebuie realizat principiul legăturii dintre teorie și practică în organizarea învățării limbii române.** Dacă adăugăm acest aspect la cel privind **introducerea cît mai devreme posibil a elevului în logica științei,** avem și o imagine clară a modului în care autoarea concepe înfăptuirea integrării învățămîntului cu cercetarea și producția. Sintem, în același timp, în fața unei lucrări cu aplicabilitate directă, concretă.

Extras din referatul prof. univ. dr. **VASILE BUNESCU**

EDITURA DIDACTICĂ
ȘI PEDAGOGICĂ,
BUCUREȘTI

Lei 12

Scanned with OKEN Scanner